



**Máster Universitario en Formación del Profesorado de
E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas**

2014-2015

**PROYECTO FIN DE MÁSTER
Estilos Educativos Parentales e Implicación en Bullying**

Autor: Francisco Madueño Torres

Director: Isabel López Cobo

Convocatoria de julio de 2015

VºBº Director

El/La Estudiante

Fdo.: Isabel López Cobo

Fdo.:

Índice

1	Sección preliminar	1
2	Introducción	2
3	Fundamentación teórica	4
3.1	Estilos educativos parentales.....	4
3.2	Dimensiones relevantes sobre los estilos educativos parentales.....	5
3.2.1	Afecto	5
3.2.2	Comunicación	6
3.2.3	Conflictos.....	6
3.2.4	Control	7
3.2.5	Fomento de la autonomía.....	8
3.3	Estilo educativo parental democrático.....	9
3.4	Estilo educativo parental autoritario	9
3.5	Estilo educativo parental permisivo	9
3.6	Estilo educativo parental negligente.....	10
3.7	Influencia de la familia en los adolescentes	10
3.8	El fenómeno del acoso escolar	11
3.8.1	Rol de agresor	13
3.8.2	Rol de agresor victimizado	13
3.8.3	Rol de víctima	14
3.9	Acoso escolar y diferencia entre géneros	14
3.10	Acoso escolar y jerarquía social.....	15
3.11	Factores de protección y riesgo frente al acoso escolar	16
3.11.1	Factores de protección	16
3.11.2	Factores de riesgo	17
4	Metodología	18
4.1	Definición del problema de investigación	18
4.2	Objetivos del estudio.....	18
4.3	Hipótesis	19
4.3.1	Percepción del alumnado de los estilos educativos de sus padres y madres.....	19
4.3.2	Relación entre relaciones sociales satisfactorias y acoso escolar	19

4.3.3	Tipos de acoso que se identifican atendiendo al género de los sujetos.....	20
4.3.4	Descripción de la persona a la que acuden los adolescentes que sufren acoso escolar.....	20
4.3.5	Valor moral que los adolescentes que perciben un alto afecto en el estilo educativo parental otorgan al fenómeno del acoso escolar.....	21
4.3.6	Relación entre los estilos educativos parentales y los roles que se dan en el acoso escolar	21
4.4	Variables del estudio	21
4.5	Diseño de la investigación.....	24
4.5.1	Contexto del estudio/escenario.....	25
4.5.2	Población y muestra	26
4.5.3	Temporalización	29
4.5.4	Personal implicado y recursos necesarios.....	30
4.6	Instrumento de recogida de datos	31
4.7	Tratamiento de datos	32
4.7.1	Prueba de Kolmogórov-Smirnov.....	32
4.7.2	Correlaciones bivariadas	32
4.7.3	Regresión lineal múltiple.....	32
4.7.4	Prueba U de Mann Whitney.....	33
4.7.5	Prueba de Kruskal-Wallis	33
4.7.6	Prueba de ji-cuadrado de Pearson	33
5	Resultados y discusión	34
5.1	La percepción del estilo educativo parental autoritario en base al sexo	34
5.2	Los roles de acosador y víctima frente a la sociabilidad de los adolescentes	36
5.3	Tipo de acoso escolar utilizado en función del género.....	38
5.4	Comunicación en referencia al afecto	40
5.5	Rechazo al acoso escolar en base al afecto	42
5.6	Acoso escolar frente a afecto y control característicos del estilo educativo parental democrático	43
6	Conclusiones	49
6.1	Futuras líneas de investigación.....	50
6.2	Limitaciones de la investigación.....	51

6.2.1	Limitación en el consenso sobre el concepto de acoso escolar ...	51
6.2.2	Limitaciones de un estudio transversal.....	51
6.2.3	Limitaciones en los cuestionarios utilizados	51
6.2.4	Limitaciones en la muestra recogida	52
7	Referencias Bibliográficas	54

1 *Sección preliminar*

RESUMEN

La imagen tradicional que muestra la adolescencia es de periodo tormentoso, de gran estrés para la persona y donde proliferan los capítulos de acoso escolar, así como que el contexto más influyente es el de su grupo de iguales. Esta afirmación es el origen de este trabajo cuyo objetivo es demostrar si la familia sigue siendo un contexto de gran importancia e influencia para el adolescente, y siendo esto así, la forma de educar a los hijos e hijas también ejerce su influencia y desde ese punto de vista relacionarlo con las conductas de acoso escolar. Para ello se ha realizado un estudio cuantitativo en el centro escolar IES Albero (Alcalá de Guadaira). Como resumen de la investigación se puede concluir que el estilo educativo familiar influye sobre el rol que ejercen los adolescentes dentro de las situaciones de acoso escolar.

PALABRAS CLAVE: Bullying; Acoso escolar; Estilos educativos parentales; Adolescencia; Victimización; Rechazo.

ABSTRACT

The traditional image showed by adolescence is such as a storm period, where the person is under great stress and proliferate bullying situations, as well as the peer group as the most influent context. This statement is the origin of this work, which objective is to demonstrate whether the family continues to be a great importance and influence context for the adolescence, in case this is so, the parenting style would also exert its influence, and over that point of view to relate it with bullying behaviors. In order to do so, a quantitative study has been conducted in Albero High School (Alcalá de Guadaira). As the investigation summary it can be concluded that the parenting style exerts an influence over the behavior which adolescents involved in bullying situations adopt.

KEY WORDS: Bullying; Parenting styles; Adolescence; Victimization; Rejection.

2 Introducción

Conocida la influencia que ejerce el contexto familiar sobre el adolescente (Parra y Oliva, 2006; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007; Aguilar-Cárceles, 2012), y a consecuencia de esto existe una relación entre el estilo educativo de los progenitores y las conductas que reflejan los adolescentes.

Sobre los estilos educativos parentales es conocido el trabajo de Diana Baumrind (citado en Parra y Oliva, 2006; Oliva, 2006; Torio, Peña e Inda, 2008) estableciendo la primera clasificación de los estilos educativos parentales, identificándolos en tres ramas democráticos, autoritarios, y permisivos, fueron investigaciones posteriores las que introdujeron el tipo negligente.

Sin embargo, existe cierta controversia respecto al tipo influencia que ejercen los distintos estilos educativos existentes sobre la conducta adolescente, en concreto, existen estudios que sostienen que un estilo democrático está relacionado con un mejor desarrollo tanto interno como externo del adolescente (Parra y Oliva, 2006), frente a otros que indican que en los hogares españoles caracterizados por presentar un estilo educativo negligente consigue los mismos o mejores resultados (Martínez y García, 2007).

Pero probada la influencia de los estilos educativos parentales en la conducta de los adolescentes se plantea el objetivo principal de este estudio, que consiste en determinar si esta influencia afecta también a la posibilidad de que el adolescente se involucre en situaciones de acoso escolar y adopte alguno de los roles que conforman este fenómeno.

Para ello, es necesario conocer la definición del fenómeno de acoso escolar o bullying, que quedó establecida por Olweus (1993) como la situación de violencia intencionada que se mantiene en el tiempo con una cierta frecuencia y está caracterizada por un desequilibrio de poder entre el que la ejerce (acosador) y el que la recibe (víctima).

A su vez, también es necesario conocer los diferentes roles que se pueden encontrar en las situaciones de acoso escolar. Estos roles quedaron definidos por Olweus (1999) que los diferenció en agresores, víctimas y agresores victimizados. Fueron estudios posteriores en los que aparece el rol de espectador (Gómez, Del Rey, Casas y Ortega, 2014) o de víctima-provocadora (Cerezo, 2009).

El rol que adoptan los adolescentes dependiendo del estilo educativo parental también genera estudios encontrados, sobre todo en lo referente al rol de víctima, ya que se llega a hablar de que las víctimas se encuentran localizadas entre los grupos de adolescentes que perciben un estilo educativo parental democrático (Sánchez, 2009; Gómez et al., 2014) y otros autores identifican al estilo educativo negligente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Lila, Herrero y Gracia, 2008).

Esta diferencia de opiniones indica que no es el estilo educativo en sí el que influye sobre el adolescente en el hecho de involucrarse en fenómenos de acoso escolar en algún rol determinado, sino que son diferentes dimensiones de algunos de los estilos educativos parentales las que presentan esta cualidad.

A partir de estas investigaciones se realiza una búsqueda de cuestionarios que puedan relacionar los estilos educativos parentales con el fenómeno del acoso escolar, y tras mantener ciertas entrevistas con expertos, se decide por usar, con respecto a la percepción que tienen los adolescentes respecto al estilo educativo parental los cuestionarios desarrollados por Fuentes, Motrico y Bersabé (1999) y con respecto al fenómeno del acoso escolar el desarrollado por Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995).

El estudio se lleva a cabo en el IES Alberro, de Alcalá de Guadaira, donde se obtuvo el permiso necesario para realizar los cuestionarios a 136 adolescentes de entre 12 y 17 años, repartidos por los cursos de la educación secundaria obligatoria.

Con el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, se intenta demostrar pautas del acoso escolar así como si los estilos educativos parentales más beneficiosos provocan también este efecto dentro del acoso escolar, provocando rechazo al acoso escolar en los adolescentes que reciben este estilo educativo y evitando que éstos se vean envueltos en posibles situaciones de acoso escolar.

3 Fundamentación teórica

3.1 Estilos educativos parentales.

Existe una amplia bibliografía y estudios sobre los estilos educativos parentales, sin embargo, los estudios pioneros fueron llevados a cabo por Diana Baumrind (citado en Parra y Oliva, 2006; Oliva, 2006; Torio et al., 2008), que enmarca los estilos educativos parentales en un modelo tripartito identificando tres tipos de estilos educativos parentales, *Democrático*, *Autoritario* y *Permisivo*.

Es en investigaciones posteriores, el estilo permisivo se divide en dos tipos, permaneciendo el permisivo por una parte y apareciendo el *Negligente*, como ocurriera con los estilos democrático y autoritario. De este modo se pasa del modelo tripartito a un modelo cuadripartito. Según Musitu y García (2005), es este último modelo el que realiza una diferenciación más rigurosa de las consecuencias del tipo de educación ejercida por los progenitores en el ajuste, es decir, el proceso en el que se intenta satisfacer las exigencias del yo y del entorno, de los hijos e hijas.

Por tanto este modelo cuadripartito diferencia los siguientes estilos educativos parentales, Democrático, Autoritario, Permisivo y Negligente atendiendo a dos dimensiones fundamentales, afecto-comunicación y control-monitorización. Este modelo se denomina modelo clásico.

Por otro lado, otros estudios identifican los estilos educativos parentales en otras clasificaciones distintas, ya que lo hacen en base a otras dimensiones diferentes como pueden ser las habilidades sociales y relacionales con los iguales y por tanto clasifican los estilos educativos parentales en *Interacción padre – hijo*, *Padres como instructores directos* y *Padres como proveedores de oportunidades* (Healy, Sanders e Iyer, 2013).

En comparación con las dimensiones usadas en este modelo clásico, estudios posteriores introducen nuevas dimensiones cuya influencia sobre el ajuste que provoca el estilo educativo parental, consideran que es de gran importancia, como por ejemplo la dimensión de la promoción de la autonomía, los conflictos, la revelación espontánea de hijos a padres como fuente fundamental del conocimiento y control (Parra y Oliva, 2006; Oliva 2006; Oliva, Parra y Arranz, 2008; Pérez, 2012), y en lo que respecta a la dimensión del control se hace una diferenciación entre control conductual y control psicológico (Parra y Oliva, 2006; Oliva, 2006).

Es interesante remarcar que también parte de estos estudios expresan que estas dimensiones tendrían un carácter bidimensional e interactivo entre progenitores y adolescentes, es decir, el ajuste adolescente puede implicar cambios en el estilo educativo de sus progenitores a la vez que el estilo de éstos provoca cambios en el ajuste adolescente (Oliva et al., 2008).

3.2 Dimensiones relevantes sobre los estilos educativos parentales

Se realiza una revisión de las dimensiones más relevantes que afectan a los estilos educativos parentales, como se comprobará a lo largo de la lectura que se desarrolla, estas dimensiones están muy relacionadas entre sí, unas con otras.

3.2.1 Afecto

Según Parra y Oliva (2006), esta dimensión está considerada la más importante en el bienestar de los jóvenes y su desarrollo psicosocial y conductual. Además, presenta un alto grado de relación con la dimensión de la comunicación con la que está íntimamente relacionada, llegándose a considerar como una sola.

Son características del afecto la cercanía parento-filial y el apoyo y la cohesión familiar. Además tiene la característica de ser continua en la transición de la infancia a la adolescencia, a pesar del relativo distanciamiento afectivo y comunicativo que se puede producir con la llegada a la adolescencia (Oliva, 2006).

Y un reflejo de estas buenas relaciones con los progenitores, donde existe afecto, seguridad y confianza, llegan a caracterizar las relaciones con los iguales, independientemente de que también otros factores ejercen más o menos influencia dentro de estas relaciones. Como consecuencia, aquellos adolescentes que reciben mayor afecto y apoyo por parte de progenitores e iguales, presentan menos problemas emocionales y de conducta (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002).

Además existen estudios (Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004) que demuestran que los padres y madres que tienen relaciones más íntimas y afectuosas con los hijos e hijas son los que favorecen la autoestima en mayor medida. Estos mismos autores establecen la relación directa entre la autoestima y el afecto mostrado por los progenitores, resaltando la relevancia del afecto dado que al comienzo de la adolescencia es cuando se pueden registrar los niveles más bajos de autoestima, además hacen hincapié en que para las chicas es más importante el afecto que en el caso de los chicos.

En relación con la autoestima, existe diferenciación entre chicos y chicas, en los primeros, la autoestima continúa aumentando durante la adolescencia media, al contrario que en las chicas. Este dato puede ser explicado debido al momento en que se llega a la adolescencia, siendo los chicos más tardíos en llegar cuando las chicas ya se han adaptado a los cambios físicos que se provocaron en los años iniciales.

Volviendo sobre el relativo distanciamiento afectivo y comunicativo que, como se ha mencionado anteriormente, se puede producir con la llegada de la adolescencia, influye en gran medida el contexto social (Musitu y García, 2005) ya que en España, la cohesión familiar es un valor culturalmente muy arraigado, por tanto este distanciamiento debe ser menor que en otras culturas

como la anglosajona. Cuando existe el distanciamiento, es interesante que en el caso de los varones se produce en mayor medida que en las chicas (Oliva et al., 2002). Esto guarda relación con estudios (Oliva et al., 2008) que indican que en la percepción que tienen las hijas con respecto al estilo de sus progenitores, tanto de padre como de la madre, existe un mayor control y afecto que en el caso de los chicos.

3.2.2 Comunicación

En referencia a la dimensión de la comunicación, existen estudios que indican que progenitores y adolescentes se comunican con relativa frecuencia sobre la mayoría de los temas, con unos niveles de comunicación no demasiado bajos, en los que chicos y chicas hablan en mayor frecuencia con las madres que con los padres, tratando con éstas temas más íntimos (Parra y Oliva, 2002).

Los temas principales a tratar con la madre son amistades, gustos e intereses, mientras que con el padre son normas familiares y planes de futuro. En una menor frecuencia se tratan temas como drogas, política, religión o sexualidad.

Respecto a la evolución de la comunicación en el tiempo, en el caso de las chicas aumenta, mientras que en el caso de los varones permanece constante en el tiempo (Parra y Oliva, 2002).

3.2.3 Conflictos

En lo referente a la dimensión de los conflictos, suele ocurrir que aumentan en el comienzo de la adolescencia, si bien disminuyen su frecuencia conforme el individuo va madurando, especialmente en el caso de las chicas, aunque son éstas las que presentan un menor número de discusiones familiares a lo largo de todos los tramos de edad (Oliva y Parra, 2004).

Son estos mismos autores los que apuntan que los temas que provocan los conflictos, en su mayoría, son de carácter doméstico, como por ejemplo la hora de llegar a casa, tareas del hogar o forma de vestir, y por supuesto el aspecto académico. Estos conflictos sobre temas cotidianos son muy importantes para el reajuste de las relaciones familiares a medida que el adolescente crece, eso sí, siempre y cuando ocurran en un clima de buenas relaciones, sin hostilidad y con afecto.

Este es el proceso mediante el cual los adolescentes aumentan su nivel de autonomía y capacidad de decisión dentro del sistema familiar, forjando una identidad propia y diferente a la de sus progenitores (Parra y Oliva, 2002).

En una menor medida, temas como sexualidad, drogas, política o religión provocan conflictos en las familias, sin embargo, estos conflictos que se producen en una menor frecuencia son aquellos que tienen mayor carga

emocional. Por otro lado la acumulación de conflictos pequeños también provoca una gran cantidad de estrés en el individuo y a consecuencia de esto una gran tensión emocional, que aunque no conlleva un deterioro irreversible de la relación, tiene un efecto acumulativo sobre los progenitores, que son los que suelen verse más afectados por los conflictos parento-filiares (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Por otro lado, Oliva y Parra (2004) señalan que muchas de las frustraciones relacionadas con el conflicto están más asociadas con la forma de solucionarlo que con su temática o frecuencia.

Es interesante señalar que, ya que como habíamos visto, con las madres existe una mayor comunicación, también lo es así en el caso de los conflictos, tanto para chicos como para chicas, debido a este mayor contacto (Motrico, Fuentes y Bersabé, 2001).

En esta dimensión, también influye el contexto social, al igual que veíamos con el afecto, los chicos tienen mayor poder de decisión sobre temas como la hora de llegar a casa que las mujeres, aunque curiosamente hayamos visto que en el caso de las chicas, los conflictos disminuyen periódicamente con el tiempo (Parra y Oliva, 2002).

3.2.4 Control

La dimensión del control es otra de las dimensiones fundamentales de los estilos educativos parentales, la segunda dimensión de la clasificación de Baumrind. Dentro de esta dimensión se engloban diferentes aspectos, como el establecimiento de límites, exigencia de responsabilidades o aplicación de sanciones por su incumplimiento, junto a la vigilancia o supervisión directa y la monitorización (Oliva y Parra, 2004; Oliva, 2006).

Esta dimensión está más relacionada con el ajuste externo del adolescente, es decir su relación con el entorno, que el interno, que como hemos visto, está más relacionado con la dimensión del afecto.

Esta dimensión crea gran controversia, ya que hay que matizar su efecto, un excesivo control ejercido de manera coercitiva y con límites muy restrictivos puede ser contraproducente (Oliva, 2006), además Linver y Silverberg (como se cita en Oliva y Parra (2004) indicaban que la falta de control está relacionada con problemas comportamentales.

Además se debe diferenciar entre control conductual, siendo éste una guía sobre la conducta del adolescente, y control psicológico, entendido este otro como un control intrusivo y manipulador de los sentimientos y pensamientos (Parra y Oliva, 2006), caracterizado por acciones como la inducción de culpa o manifestaciones de aceptación y afecto sólo cuando el comportamiento del adolescente es el adecuado según el criterio parental (Oliva y Parra, 2004). Rueter y Conger indican (como se cita en Oliva y Parra, 2004) que este tipo de control puede provocar trastornos en el ajuste interno del adolescente en el desarrollo de su autonomía e identidad, con altos niveles

de ansiedad y de síntomas depresivos (Oliva, 2006) e incluso problemas de tipo comportamental (Parra y Oliva, 2006).

Por otro lado, existen trabajos en los que se indica que el control conductual y el psicológico son independientes, como el estudio de Barber, Olsen y Shagle (citado en Parra y Oliva, 2006) y por tanto un control conductual no excesivo actuaría en beneficio del adolescente, mientras que otros trabajos indican los podemos considerar como los extremos de una misma dimensión, que aunque están claramente diferenciados, se dan conjuntamente al haber una correlación positiva (Oliva, 2006) y el control siempre actuaría como un efecto negativo.

Ante esta discordancia, autores como Kerr y Stattin (como se cita en Oliva y Parra, 2004) introducen una variante, indicando que la mayoría del conocimiento que los padres tienen de las actividades de los hijos e hijas proviene de la autor revelación de estos, son los adolescentes los que voluntariamente proporcionan a los progenitores la información, siendo los esfuerzos de los progenitores por obtener información mucho menos efectivos.

Esta nueva situación provoca un dilema con respecto a la dirección en la que se ejerce la influencia, los hijos e hijas de aquellos padres y madres que mantiene un mayor control son los que están más ajustados o por el contrario, aquellos adolescentes más ajustados y con menos problemas conductuales son los que mantienen una mayor auto revelación con sus progenitores (Parra y Oliva, 2006).

Aumentando aún más la controversia con respecto al control, esta dimensión también queda afectada por el contexto cultural, ya que dependiendo de si la cultura es individualista como las anglosajonas, se obtiene un mejor ajuste del adolescente aplicando control, o colectivista como las de carácter mediterráneo o algunas asiáticas, en las que la aplicación del control provoca un peor ajuste de los adolescentes (Musitu y García, 2005; Martínez y García, 2007).

3.2.5 Fomento de la autonomía

La relevancia de esta dimensión se ha ido incrementando en los últimos años, aunque está muy relacionada con el control, ya que en muchas ocasiones los padres que no fomentan la autonomía de los hijos e hijas utilizan estrategias de control psicológico.

El fomento de la autonomía se refiere a la aceptación por parte de los progenitores de opiniones distintas a las suyas, mostrando así tolerancia a una forma de pensar independiente por parte de los adolescentes y aumentando el fomento del diálogo (Oliva y Parra, 2004; Oliva, 2006).

3.3 Estilo educativo parental democrático

Este estilo educativo parental viene definido por mostrar unos altos niveles tanto de afecto como de control.

Ciertos autores indican que el control conductual no es identificativo de este estilo, y que queda definido por el afecto, promoción de la autonomía, auto revelación, buen humor y escaso control psicológico (Oliva et al., 2008).

Según indican los autores Torio et al., (2008), los progenitores se muestran sensibles a las necesidades de los hijos, estimulan la expresión de dichas necesidades y proporcionan espacio para la responsabilidad y la autonomía. Procuran que el niño o niña sea el encargado de resolver los problemas de la vida cotidiana y se fomenta la aceptación de los errores que se comenten.

Se establecen normas, pero negociadas, existe respeto y reconocimiento mutuo, entre progenitor y adolescente, se fomenta una comunicación frecuente y abierta, habiendo una apuesta clara por el diálogo.

3.4 Estilo educativo parental autoritario

Este estilo educativo se caracteriza por contener un elevado nivel de control en conjunto con un relativamente bajo nivel de afecto, menor que los progenitores que se encuadran en el estilo democrático (Oliva et al., 2008).

Los autores Torio et al. (2008), definen este estilo como un modelo rígido, donde la obediencia sin ningún tipo de crítica u objeción está considerada una virtud y se fomentan medidas de castigo o fuerza restringiendo la autonomía del niño o niña.

Cuando los progenitores toman una decisión no explican a los hijos o hijas los motivos de esa actuación, independientemente de si es acertada o no y el modelo induce un distanciamiento y falta de diálogo que se hace cada vez mayor.

3.5 Estilo educativo parental permisivo

Las características principales de este estilo educativo es que muestra unos niveles de afecto altos, frente a unos niveles de control coercitivo bajos (Musitu y García, 2005).

Este estilo fomenta la liberación del niño del control, los progenitores se colocan en un rol de espectadores y no interfieren en la conducta del niño, no se establecen normas, pero por el contrario si demuestran un gran afecto y apoyo al niño o niña (Torio et al., 2008).

3.6 Estilo educativo parental negligente

La ausencia de afecto e implicación de los progenitores con respecto a sus hijos e hijas, además de la falta de control son los elementos que caracterizan a este estilo educativo parental (Pérez, 2012).

Esta ausencia de control y supervisión familiar favorece una menor adaptación social en el caso de adolescentes inmaduros o que tienen relación con grupos antisociales (Oliva, 2006).

Autores como Gómez et al. (2014) apuntan que los individuos que perciben el estilo educativo de sus progenitores como negligente, señalan el poco compromiso de sus progenitores con la vigilancia y establecimiento de límites, además de poco afectuosos.

3.7 Influencia de la familia en los adolescentes

Aunque ha sido ampliamente estudiado el hecho de que la influencia de los iguales aumenta en gran medida mientras avanza la adolescencia (Oliva et al., 2002), también hay estudios que indican que la familia continúa siendo un foco de influencia sobre los adolescentes (Estévez et al., 2005; Parra y Oliva, 2006; Oliva 2006; Aguilar-Cárceles 2012).

En concreto autores como Ge, Conger y Elder (citado en Oliva, 2006) hacen referencia a las prácticas educativas del hogar y los problemas de conducta de los adolescentes se influyen mutuamente.

Parra y Oliva (2006), indican que aun cuando aumenta la influencia de otros contextos, como los iguales, lo que ocurre en la familia, lo que hacen los padres, sigue siendo importante.

En el estudio de Mestre et al. (2007) se apunta hacia cómo el comportamiento prosocial y el comportamiento agresivo son extremos de una dimensión modulada por procesos cognitivos y emocionales de signo contrario en los que los estilos de crianza contribuyen a su desarrollo.

Por otro lado en el artículo de Aguilar-Cárceles (2012) se expresa que las prácticas educativas, el tamaño familiar e incluso presencia de patologías en los progenitores influyen en gran medida dentro del proceso de socialización de los adolescentes.

Es por esto que en los últimos años se han realizado estudios para intentar demostrar que dada esta influencia de los padres sobre los hijos, su estilo educativo parental, pueda influir de algún modo sobre el patrón de conducta social de sus hijos (Gómez et al., 2014; Cerezo, Sánchez, Ruíz y Areense, 2015).

3.8 *El fenómeno del acoso escolar*

Fue Olweus (1993), el que identificó las directrices que se deben cumplir para que un fenómeno sea considerado como acoso escolar o bullying, y de esta forma poder diferenciarlo de capítulos de violencia puntuales, son las siguientes:

- Debe existir un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y el agresor ejerce este poder sobre la víctima de forma injustificada.
- Debe tener una duración continuada en el tiempo y producirse de forma frecuente.
- Se produce de forma intencionada, en ausencia de provocación previa, y buscando obtener algún beneficio social, material o personal.
- Se realiza con el ánimo de provocar daño.

Si bien es cierto que existen estudios sobre el preocupante número de fenómenos de acoso o bullying, (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Lila et al., 2008; Gómez et al., 2014), se debe actuar con la consiguiente importancia y trascendencia de los hechos, dado que no es algo que se deba considerar a la ligera. Sin embargo, también hay estudios que arrojan resultados positivos, en contra de lo señalado en los estudios anteriores, en los que se indica que los alumnos están integrados y satisfechos con su centro educativo y sus relaciones con los iguales (Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro, 2013).

Estudio	Porcentaje de casos de acoso escolar
Cerezo, 2009	23%
Garaigordobil y Oñederra, 2008	20-30%
Lila et al., 2008	89,20%
Gómez et al., 2014	25%
Díaz-Aguado et al., 2013	10,60%

Tabla 1: Casos de acoso escolar. Fuente: Elaboración propia a partir de Cerezo (2009), Garaigordobil y Oñederra (2008), Gómez et al. (2014) y Díaz-Aguado et al. (2013)

Se debe hacer un pequeño matiz sobre el porcentaje encontrado por Lila et al. (2008), ya que su artículo estudia el acoso en tres contextos, escuela, hogar y en la calle y ese porcentaje corresponde indica la cantidad de

individuos analizados que presentan caso de acoso en cualquiera de los contextos.

Por otro lado, también es alto el número de estudiantes que ni delatan ni hacen nada cuando presencian una situación de abuso, aunque con los años es mayor el número de alumnos que empieza a alertar al profesorado (Del Barrio et al., 2008).

Las formas en las que se presenta mayoritariamente el bullying son el acoso verbal, mediante insultos o moteos humillantes, agresiones físicas, amenazas, esconder, robar o dañar las pertenencias de alguien, abuso sexual y chantajes (Del Barrio et al., 2008; Cerezo, 2009). También se debe tener en cuenta el bullying indirecto, que es el más complicado de detectar, consiste en ignorar o aislar al individuo y fomentar rumores (Del Barrio et al., 2008).

Los estudios reflejan que el momento en que aparece en mayor medida el fenómeno del acoso escolar suele ser en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO) (Del Barrio et al., 2008; Gómez et al., 2014), coincidiendo con el inicio de la adolescencia. Estos estudios están apoyados por otros que además puntualizan que en los dos primeros cursos existen más víctimas y en el primer curso menos acosadores, a partir del segundo curso, el número de casos que se presentan se mantiene constante (Díaz-Aguado et al., 2013).

Estos datos contrastan con los estudios de Pellegrini y Long (2002) en los que se indica que una vez que queda establecida la dominancia entre los iguales, la violencia desciende. Del Barrio et al. (2008) además añade que la violencia física es la que desciende de forma general, pero el bullying indirecto aumenta.

Resulta interesante la influencia del contexto en el fenómeno del acoso ya que si cambiamos de contexto pasando de la escuela a la calle, Lila et al. (2008) apuntan que la violencia es más común entre individuos situados en una adolescencia más madura, quizá justificado por la mayor autonomía de que disponen y la menor supervisión parental en sus momentos entre iguales en la calle.

Olweus (1999) identificó los diferentes roles en el acoso escolar, víctimas, es decir, sujetos que no reaccionan violentamente frente a las agresiones, agresores, agresores victimizados, que presentan un comportamiento agresivo, ejerciendo además el rol de agresor, y se completó en posteriores estudios introduciendo el rol de espectador (Gómez et al., 2014).

Por otro lado también se observa que hay individuos que no se implican en el acoso escolar. Estos individuos se caracterizan por percibir de sus progenitores un mayor afecto, comunicación grata, mejor humor, una mayor promoción de la autonomía y realizan con mayor frecuencia conductas de auto revelación, frente a los individuos implicados, que perciben de sus progenitores mayor control psicológico (Gómez et al., 2014), y según los autores Cerezo et al. (2015) y Martínez y García (2007) entre los estilos educativos parentales que perciben se encuentran el permisivo y el autoritario

Entre los motivos por los que se produce la violencia, encontramos como los más repetidos:

- El no comportarse como la mayoría, se castiga al individuo que no actúa según lo que el grupo establece como pautas aceptadas.
- Que la víctima proceda de otro país (Del Barrio et al., 2008; Díaz-Aguado et al., 2013).
- Ser envidiado y tener buenas relaciones con los profesores y notas, (Díaz-Aguado et al., 2013).

Es interesante el dato que aportan artículos que indican que cuando un sujeto es situado como objeto de violencia dentro de un contexto, también tiende a experimentar violencia en otros contextos (Lila et al., 2008), por lo que la violencia puede continuar de la escuela a la calle, más aún en estos momentos en los que las redes sociales permiten nuevas puertas al bullying (Lila et al., 2008; Díaz-Aguado et al., 2013).

3.8.1 Rol de agresor

Entre los individuos que adoptan el rol de agresor predomina un alto grado de conflicto y de exposición a la violencia (Benítez y Justicia, 2006), bajos niveles de participación y apoyo, sobretodo paterno, así como un clima familiar negativo (Aguilar-Cárceles, 2012), baja nivel de autonomía (Cerezo et al., 2015) y bajo nivel de afecto y comunicación con sus progenitores (Gómez et al., 2014).

Además, se observan prácticas educativas incoherentes y mala calidad de la comunicación familiar (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007), junto con baja calidad de las relaciones familiares (Lila et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), lo que está asociado a un estilo educativo parental negligente (Cerezo et al., 2015)

Es necesario controlar estas conductas a tiempo, dado que de lo contrario, estos patrones de conducta pueden mantenerse y generalizarse a otros contextos (Benítez y Justicia, 2006).

3.8.2 Rol de agresor victimizado

El rol de agresor victimizado tiene como característica principal la presencia del abuso, entendido éste como control psicológico unido a negligencia por parte de los progenitores y una mala adaptación del individuo (Lereya, Muthanna y Wolke, 2013), además de un bajo nivel de afecto y comunicación con sus progenitores (Gómez et al., 2014). Estos individuos

conforman el colectivo con mayor nivel de problemas de conducta, escolares y de relación entre iguales (Lereya et al., 2013).

El estilo educativo que se relaciona con este rol es el negligente pero con un matiz importante, existen discrepancias entre el estilo educativo parental de la madre y del padre, el padre se caracteriza por alta aceptación e implicación, pero sin embargo, existe escaso control coercitivo e imposición en ambos progenitores (Cerezo et al., 2015).

3.8.3 Rol de víctima

En el caso de las víctimas, éstas perciben un elevado control conductual por parte de ambos progenitores, lo que es propio de una relación de sumisión que muestran estos individuos ante los ataques injustificados de sus agresores (Healy et al., 2015), reduciendo de esta forma su autoestima (Aslan, 2011; Gómez et al., 2014), su autoconcepto (Aslan, 2011), y provocándoles una visión negativa de la realidad (Healy et al., 2015.)

A consecuencia de estos efectos, las víctimas no son capaces de defenderse, con lo cual se prolonga su implicación en la situación de acoso (Olweus, 1999).

Dentro de los estilos educativos parentales que predominan en la percepción que hacen los adolescentes establecidos como víctimas existe gran controversia, por un lado Gómez et al. (2014) señalan el estilo democrático, por otro lado otros estudios señalan que los estilos educativos difieren según los progenitores, por un lado el padre con un estilo autoritario y por otro lado la madre con un estilo democrático (Sánchez, 2009), donde destacan las conductas de elevado control y sobreprotección materna. A consecuencia de estas conductas parentales, se genera un sentimiento en el adolescente de poca aceptación por parte de su padre y de sobreprotección materna, lo que le coloca en una situación complicada al afrontar relaciones entre iguales adversas (Cerezo et al., 2015). E incluso otros autores los asocian con el estilo negligente, marcado por unas relaciones familiares pobres y un ambiente familiar negativo (Lila et al., 2008), y una comunicación negativa con el padre (Estévez et al., 2005).

Es importante considerar a las víctimas como sujetos de riesgo desde la perspectiva familiar y escolar, ya que presentan una vulnerabilidad social difícil de superar si no es con la intervención orientada a mejorar las habilidades sociales y la autoconfianza (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

3.9 Acoso escolar y diferencia entre géneros

La literatura nos ofrece importantes diferencias entre géneros en lo que respecta a su posicionamiento frente al acoso o los tipos de acoso que aplican.

Los chicos en su mayoría están más relacionados con el acoso escolar en todos sus roles, múltiples autores los relacionan con el rol de agresor como con el de víctima (Lila et al., 2008; Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008; Cerezo, 2009; Cerezo y Ato, 2010; Pérez y Gázquez, 2010; Cerezo, 2014) y con el rol de agresor victimizado (Del Barrio et al., 2008; Sánchez y Ortega, 2010; Gómez et al., 2014).

Los estudios realizados por Díaz-Aguado et al. (2013) indican que los varones utilizan todo tipo de violencia en el acoso ya sea de forma directa (amenazas, física, robo, etc.), como indirecta (aislamiento, ridiculizar, motes, etc.) e incluso si no están implicados en la situación de acoso escolar, se sienten indiferentes frente al problema.

Con respecto a las chicas no existe tanta unanimidad de criterio, por una parte Del Barrio et al. (2008), Sánchez y Ortega (2010) y Gómez et al. (2014) las sitúan mayoritariamente en un rol de espectadoras y Díaz-Aguado et al. (2013) las muestra en una postura completamente en contra de la violencia, y además indican que intentan acabar con el fenómeno del acoso escolar cuando se presenta.

Sin embargo, Cerezo (2009) las enmarca en el rol de víctimas y víctimas-provocadoras, rol que hasta ahora no había aparecido. Del Barrio et al. (2008), en su estudio también las relaciona con el acoso aunque en menor medida, sobretudo en su forma indirecta, mediante la distribución de rumores, y en los roles tanto de agresoras como de víctimas

En otros países menos desarrollados, concretamente Nicaragua, los estudios aportan que las chicas están igualmente presentes en las situaciones de acoso escolar y la única diferencia que presentan es que no están tan relacionadas con el rol de agresora victimizada (Del Rey y Ortega, 2008).

3.10 Acoso escolar y jerarquía social

En referencia a la relación entre acoso escolar y reputación social en el grupo de iguales, las investigaciones indican que aquellos adolescentes que no están implicados son los que cuentan con mayor número y mejores relaciones interpersonales con sus iguales (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

En el punto opuesto, las víctimas son o bien rechazadas, o bien ignoradas y aisladas por gran parte del grupo (Cerezo y Ato, 2010; Sánchez y Cerezo, 2011; Del Barrio et al., 2008), lo que contribuye a su indefensión (Díaz-Aguado et al., 2013; Cerezo, 2014).

Como ya hemos visto anteriormente, un efecto del acoso escolar es la baja autoestima de la víctimas, con lo cual son las que peor percepción tienen de ellas mismas, peor autoconcepto (Díaz-Aguado et al., 2013; Cerezo et al., 2015), pudiendo ser debido a consecuencia de las serias dificultades en competencia emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) y mostrando problemas en la adquisición de la competencia en relaciones sociales (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych, 2014).

En cambio los agresores son menos excluidos que las víctimas o aquellos adolescentes enmarcados en los roles de víctima-agresor, y por tanto están mejor situados en la trama de relaciones entre iguales que las víctimas (Cerezo et al., 2015), incluso algunos de los agresores llegan a tener altos niveles de popularidad, lo que provoca que otros adolescentes se sumen a las agresiones (Pérez y Gázquez, 2010), al encontrarse, el agresor, en una posición de poder, otorgado por esa popularidad.

Estos últimos estudios contrastan con otros que indican que aquellos adolescentes agresores llegan a recibir rechazo (Cerezo, 2014), exclusión y aislamiento o están menos valorados que sus iguales que no participan en las agresiones (Díaz-Aguado et al., 2013).

Por último, si nos referimos a los adolescentes que se encuentran en un rol de agresor victimizado, son estos últimos los que presentan mayor rechazo, situándolos en una clara posición de desventaja social (Cerezo, 2014).

Por tanto, se confirma que el bullying es un fenómeno social en el que la víctima y el agresor no son los únicos implicados (Cerezo, 2014; Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013) y en el que la estructura socio-afectiva del grupo otorga mayor consideración a los agresores que a las víctimas lo que contribuye a mantener el bullying (Cerezo, 2014).

3.11 Factores de protección y riesgo frente al acoso escolar

Como introducción es necesario indicar que los factores de protección y riesgo son complementarios, es una característica esencial, por lo tanto, la reducción o supresión de un factor de riesgo en concreto, se debería favorecer por el refuerzo de algún o algunos factores de protección determinados (Aguilar-Cárceles, 2012).

3.11.1 Factores de protección

Los factores de protección o protectores, son aquellos que impiden la presencia o el desarrollo del acoso escolar, y además pueden actuar como factores de amortiguación del fenómeno cuando se llega a producir (Aguilar-Cárceles, 2012).

Podemos enumerar como factores de protección la cercanía, el afecto parental, el fomento de la autonomía, apoyo a las relaciones de amistad de los adolescentes y un acompañamiento parental en la resolución de problemas sociales del adolescente (Lereya et al., 2013; Healy et al., 2015).

Llegando a un análisis más profundo, podremos diferenciar entre ambos progenitores, de forma que, si atendemos a la madre, son factores protectores el afecto y comunicación. En cambio, por parte del padre es el fomento de autonomía (Gómez et al., 2014).

Si atendemos al género del adolescente, encontramos que para las chicas, el factor protector más importante es la auto revelación (Gómez et al., 2014), junto con la amistad íntima (Healey, Sanders e Iyer, 2015). En el caso de los chicos lo es la promoción de la autonomía.

3.11.2 Factores de riesgo

Los factores de riesgo son aquellos que acercan al adolescente a una conducta violenta (Aguilar-Cárceles, 2012).

Como factores de riesgo podemos citar principalmente la comunicación, dado que una comunicación pobre con la madre puede llevar al adolescente a interpretar una mala percepción de su situación familiar (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006), y a su vez está demostrado la relación entre una mala comunicación con el padre y la implicación en conductas agresivas frente a otros escolares (Estévez et al., 2005; Estévez et al., 2007).

A la comunicación se le añaden las expectativas que el escolar percibe en el profesor, lo que influye en la autopercepción del adolescente dentro del contexto escolar y la actitud que desarrolla frente a la autoridad institucional (Estévez et al., 2007).

Diferenciando entre padre y madre, encontramos que en relación a la madre, son factores de riesgo la promoción de la autonomía, el humor materno (Gómez et al., 2014), y con respecto al padre, se considera el control conductual (Gómez et al., 2014).

El hecho de que el humor y la promoción de la autonomía por parte de la madre produzca un efecto negativo tiene explicación por el hecho de que estas dimensiones tiene una relación más estrecha con el estilo parental permisivo, cuyos efectos sobre la conducta de los hijos e hijas no son tan positivos (Alonso y Román, 2005), concordando con estudios que indican que un estilo parental democrático provoca un mejor desarrollo tanto interno, a nivel de autoestima y autoconcepto, como externo, a nivel de relaciones con los iguales (Oliva et al., 2002; Oliva, 2003; Oliva y Parra, 2004; Parra y Oliva, 2006; Oliva, 2006; Torio et al., 2008).

Aunque es curioso que siendo el estilo parental democrático el que provoca un mayor beneficio para el adolescente, no sea capaz de protegerlo frente al acoso (Gómez et al., 2014), ya que como hemos visto, existen víctimas que perciben este estilo en sus progenitores.

En el caso de los chicos, además hay que añadir que en aquellos casos en los que presentan dificultad para controlar emociones fuertes, puede incurrir en problemas de conducta (Healy et al., 2015).

4 Metodología

4.1 Definición del problema de investigación

Abundante literatura prueba la influencia que ejerce la familia sobre los adolescentes, tanto en su desarrollo interno como en su competencia social (Parra y Oliva, 2006; Mestre et al., 2007; Aguilar-Cárceles, 2012) y dado el elevado número de adolescentes en España que sufre acoso escolar (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008; (Lila et al., 2008; Gómez et al., 2014), se pretende analizar la relación entre los estilos educativos parentales, y la predisposición a una conducta agresiva o acosadora de los hijos con sus iguales.

4.2 Objetivos del estudio

La magnitud que tiene el problema del fenómeno conocido como acoso escolar y la repercusión mediática que conlleva, así como la preocupación que genera en el seno de las familias y de la sociedad en general, ha llevado a estudiar en profundidad este fenómeno con el ánimo de encontrar los catalizadores que lo hacen aparecer y medios para sofocarlo.

A partir de los resultados de las últimas investigaciones que guardan relación con el estudio que se está llevando a cabo (Gómez et al., 2014; Cerezo et al., 2015), se definen los siguientes objetivos:

- Identificar la percepción que tiene el alumnado de los estilos educativos que presentan sus padres y madres.
- Establecer relaciones entre la cantidad de relaciones sociales satisfactorias y el implicación en el acoso escolar.
- Identificar el tipo de acoso en el que los adolescentes participan atendiendo a su género.
- Describir a quién acuden los adolescentes que sufren acoso escolar.
- Analizar la valoración moral que hacen los adolescentes respecto al fenómeno del acoso escolar.
- Establecer relaciones entre los estilos educativos parentales y los roles que se dan en el acoso escolar.

4.3 Hipótesis

En respuesta a los objetivos que se han planteado en el epígrafe anterior, se establecen las siguientes hipótesis:

4.3.1 *Percepción del alumnado de los estilos educativos de sus padres y madres*

Entender la adolescencia como una fase del crecimiento humano, transición entre la infancia y la madurez adulta, supone un periodo de la vida en el que el individuo necesita empezar a tener una mayor autonomía, cuestiona las reglas en las que vive y aporta un razonamiento más complejo y profundo a la hora de discutir cualquier cuestión.

Por tanto, es normal que en el seno de una familia, al llegar el hijo o la hija a la adolescencia, y empujado por esta necesidad de aumentar su autonomía e independencia, empiecen a surgir discrepancias sobre las normas establecidas o sobre un tema cualquiera, aportando el adolescente una visión crítica con una explicación profunda de su entendimiento de dichas normas en las discusiones con sus progenitores, lo cual puede llevar a éstos a perder los nervios e intentar imponer la norma por la fuerza al hijo o la hija, así como que los adolescentes perciban como una imposición por parte de los progenitores cuando éstos no aceptan los razonamientos del adolescente.

Unido esto con el hecho de que la sociedad española esté calificada como colectivista puede incluso hacer que sean las chicas las que vean a sus progenitores con un mayor grado de autoritarismo frente a los chicos a los que se les da mayor libertad para negociar sobre temas cotidianos como la hora de llegar a casa.

Este razonamiento lleva a la hipótesis de que las adolescentes perciben en mayor medida que el estilo educativo de sus padres/madres responde al autoritario.

4.3.2 *Relación entre relaciones sociales satisfactorias y acoso escolar*

La dificultad de establecer relaciones sociales que caracteriza sobre todo a los individuos enmarcados en un rol de víctima dentro de una situación de acoso escolar predispone a que aquellos alumnos y alumnas que presenten un mejor índice de relación y estén menos aislados estarán menos involucrados en situaciones de acoso escolar.

Por este motivo la hipótesis que se baraja es que el alumnado con buenas y mayores relaciones sociales estará menos involucrado en capítulos de acoso escolar.

4.3.3 Tipos de acoso que se identifican atendiendo al género de los sujetos

Es probable que la menor inclinación de las chicas hacia la violencia física sea un factor determinante ante el tipo de acoso que realizarían, siendo este de carácter indirecto, incluyendo posibilidades como el rechazo, o el aislamiento de la persona sobre la que se aplica el bullying.

Por el contrario, en el caso de los chicos, el estereotipo que la sociedad ha relacionado con la masculinidad por excelencia y que tanto se distribuye por medios de comunicación, desemboca en que una conducta agresiva y violenta es justificable e incluso atractiva, por lo que cuando un caso de acoso escolar tiene lugar, es probable que se trate de violencia física, ya sea robo, amenazas, pegar, dar patadas, etc.

La hipótesis que surge de este razonamiento es que las chicas asocian la violencia escolar con el acoso indirecto de rechazo o aislamiento mientras que los chicos la asocian con un acoso caracterizado por la violencia física.

4.3.4 Descripción de la persona a la que acuden los adolescentes que sufren acoso escolar

Podemos señalar que un elemento determinante en la elección de la persona a la que acuden los adolescentes que sufren acoso escolar, es la existencia de una comunicación fluida. En el caso de que el adolescente perciba un gran afecto y comunicación por parte de sus progenitores, será con ellos a los que se dirija si se encuentra en una situación de acoso.

Por el contrario, si no percibe ese afecto y comunicación con sus padres, entonces dependerá del género del adolescente, dada la importancia que cobra el grupo de iguales en la adolescencia, para ambos sexos, así como la importancia que tiene la figura de la mejor amiga para las chicas, en este caso será en el grupo de iguales donde la adolescente buscará refugio. Sin embargo, los chicos, al no presentar tanta necesidad de intimidad en una relación de amistad, es probable que no comuniquen sus problemas en caso de que la comunicación con sus padres no sea fluida.

Así pues la hipótesis que se establece es que en el caso de mantener una relación de alto afecto con sus progenitores, recurren a ellos, por el

contrario si se carece de afecto, en el caso de las chicas, es a los iguales a los que recurren mientras que en el caso de los chicos no acuden a nadie.

4.3.5 Valor moral que los adolescentes que perciben un alto afecto en el estilo educativo parental otorgan al fenómeno del acoso escolar

El amplio impacto social que causa el fenómeno del acoso escolar hace que no esté bien valorado entre los adolescentes. Sin embargo, es interesante que esté socialmente aceptado. Se conocen casos reales de conversaciones con amigos o familiares en las que es normal que surja la frase “peleas siempre ha habido y no ha pasado nada”, reflejo de esta aceptación.

Este es el motivo por el cual, si bien el adolescente es consciente de que no es correcto sufrir o infligir acoso a otro compañero o compañera, siente que es un fenómeno que no tiene solución.

A partir de todo esto surge la hipótesis de que los adolescentes que perciben un alto afecto por parte de sus progenitores como característica de su estilo educativo parental rechazan el acoso escolar pero consideran que no se puede solucionar.

4.3.6 Relación entre los estilos educativos parentales y los roles que se dan en el acoso escolar

Es improbable que un determinado estilo educativo concreto induzca en el adolescente la posibilidad de ajustarse a un rol de acosador, víctima, acosador victimizado o espectador. Si bien, es probable que determinados aspectos de estos estilos sean los que puedan inducir estas conductas sobre los adolescentes.

Así pues, como hipótesis se establece que aquellos adolescentes que perciben alto afecto y control dentro del estilo educativo parental de sus progenitores, enmarcados así en el estilo democrático, desarrollan una menor participación en situaciones de acoso escolar tanto en el rol de víctimas como en el rol de acosador.

4.4 Variables del estudio

Una vez formulados los objetivos e hipótesis, se procede a especificar las variables que dan cuenta de los fenómenos objeto de este estudio:

Hipótesis	Variable	Definición	Escala de medida	Clasificación según la naturaleza	Valores	Ítems
Hipótesis 1	Sexo	Género del adolescente	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Chico 2. Chica	a
	Afecto	Cercanía, apoyo, cariño	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20
	Crítica	Alejamiento, reprensión	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	1, 3, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17
	Autoritario	Bajo afecto y alto control	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	22, 24, 29, 32, 35, 38, 40, 43, 45, 47
Hipótesis 2	Sociabilidad	Capacidad para relacionarse socialmente	Ordinal	Cuasi-cuantitativa	1. Ninguno 2. 1 3. Entre 2 y 5 4. 6 o más	52
	Intimidado	Adquiere el rol de víctima	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces	56
	Intimidador	Adquiere el rol de acosador	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces	70
Hipótesis 3	Sexo	Género del adolescente	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Chico 2. Chica	a
	Acoso indirecto	Aislamiento, rechazo por parte de los iguales	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Sí 2. No	68_6
	Violencia física	Pegar, dar patadas, empujar...	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Sí 2. No	68_3

Hipótesis	Variable	Definición	Escala de medida	Clasificación según la naturaleza	Valores	Ítems
Hipótesis 4	Sexo	Género del adolescente	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Chico 2. Chica	a
	Afecto	Cercanía, apoyo, cariño	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20
	Comunicación parental	Comunica con sus progenitores ante situación de acoso escolar	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Sí 2. No	64_4
	Comunicación iguales	Comunica con sus iguales ante situación de acoso escolar	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Sí 2. No	64_5
	No comunica	En una situación de acoso escolar no lo comunica	Nominal	Cualitativa Dicotómica	1. Sí 2. No	64_2
Hipótesis 5	Afecto	Cercanía, apoyo, cariño	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20
	Rechazo acoso	Mide la reacción del sujeto hacia la aceptación o rechazo de situaciones de acoso escolar	Nominal	Cualitativa	1. Nada paso del tema 2. Me parece mal 3. Es normal que pase entre compañeros 4. Hacen bien, tendrán sus motivos	71
	Solución	Mide la valoración del sujeto sobre el problema del acoso escolar	Nominal	Cualitativa	1. No sé 2. No 3. Sí 4. No se puede solucionar	75

Hipótesis	Variable	Definición	Escala de medida	Clasificación según la naturaleza	Valores	Ítems
Hipótesis 6	Afecto	Cercanía, apoyo, cariño	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	2, 4, 6, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20
	Democrático	Aprecia un alto afecto y control en el estilo educativo parental de sus progenitores	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre	21, 26, 28, 31, 34, 37, 39, 42, 46, 48
	Intimidado	Adquiere el rol de víctima	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces	56
	Intimidador	Adquiere el rol de acosador	Escala	Cuantitativa Discreta	1. Nunca 2. Pocas veces 3. Muchas veces	70

Tabla 2: Descripción de las variables usadas

4.5 Diseño de la investigación

La metodología que se ha empleado se engloba dentro de un diseño de investigación no experimental, descriptivo y correlacional. Se van a explorar relaciones, asociando y comparando grupos de datos. En concreto, se utilizaron los estudios de encuesta, en los que se recoge y describe información que permite posteriormente informar sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otra u otras variables del estudio.

Se debe considerar que este diseño se ha llevado a cabo mediante la administración de un cuestionario a una muestra de la población de estudio. La investigación se llevará a cabo en tres fases:

1. Fase exploratoria, incluye la fundamentación teórica que sustenta este estudio, trabajándose aspectos como el planteamiento del problema de investigación y la definición de objetivos e hipótesis de investigación.

Así pues, a medida que se desarrolla el diseño de investigación, se trabaja en la construcción del marco teórico que constituye una reflexión teórica y conceptual sobre la temática objeto de nuestro estudio.

2. Fase descriptiva, que comienza en la elección del método y definición de las dimensiones y variables, seguido de la elección de la población y la muestra y finaliza con la cumplimentación del cuestionario.
3. Fase interpretativa, que es donde se recogen los datos, se codifican y analizan y se exponen las conclusiones.

4.5.1 Contexto del estudio/escenario

El centro donde se realizó la toma de muestra del estudio es el I. E. S. Albero, centro de enseñanza público situado en la Avda. Tren de los Panaderos del municipio de Alcalá de Guadaira en la provincia de Sevilla.

La economía de dicho municipio es mayoritariamente industrial, así atestiguado por el número de empresas establecidas dentro de los polígonos industriales de su término municipal. Antiguamente esta industria estaba basada en la panadería, de la cual aún se pueden observar los molinos harineros localizados en la ribera del río Guadaira. A pesar de todo esto, cuenta con un alto índice de desempleo, en torno al 16%, y una de las rentas per cápita más bajas de Andalucía (Andalucía pueblo a pueblo – Fichas municipales, 2015).

El centro es de carácter público y los principios y valores por los que se rige son los siguientes:

- Desvinculación ideológica y política.
- Laicismo y aconfesionalidad.
- Valor del esfuerzo personal.
- Excelencia académica.
- Buenas prácticas de aprendizaje.
- Respeto y solidaridad.
- Corresponsabilidad.

El edificio principal del centro se compone de dos naves principales unidas por un bloque central de conexión y tránsito formando una especie de “4” invertido. Las naves albergan las dependencias fundamentales (aulas, despachos, departamentos, aulas experimentales, biblioteca, salas específicas, etc.). A este edificio se añaden el resto de construcciones e infraestructuras del instituto: el pabellón deportivo, el primer patio de recreo y deportes, el segundo patio y los dos espacios para aparcamiento.

El edificio principal tiene tres plantas, con tres ubicaciones de escaleras en cada uno de los bloques descritos anteriormente. La entrada principal, entre

las dos naves, de acceso directo desde la avenida, es la vía de entrada y salida de alumnos. Los profesores acceden al centro a través de la puerta del primer aparcamiento.

El IES Albero cuenta con 31 unidades distribuidas de la siguiente forma:

- 1º ESO.....7
- 2º ESO.....7
- 3º ESO.....6
- 4º ESO.....4
- 1º BACH.....4
- 2º BACH.....3
- CFGM.....1

La peculiaridad de este centro es la gran cantidad de alumnos que alberga, dado que para ello tuvo que reformar sus instalaciones suprimiendo departamentos didácticos, aulas experimentales, salas de tutoría, almacenes, servicios, pasillos, etc. El resultado es que en un espacio, en principio, diseñado para dar servicio a 600 alumnos, actualmente coexisten más de 900.

En el curso 95-96, el centro debido a la buena consideración de la que gozaba por la preparación que brindaba a sus alumnos de cara a la universidad, atraía a familias del centro de la ciudad y otras zonas residenciales con lo que las familias que lo integraban eran de clase media o media-alta.

Con la integración de la Logse, y la nueva distribución de acceso a los 5 centros que ofertan bachillerato en Alcalá de Guadaira, el centro perdió su influencia en el barrio residencial de más alto nivel socioeconómico de la ciudad (Pinares de Oromana), con lo que las familias pasaron a ser de clase media y media-baja.

4.5.2 Población y muestra

La muestra participante ha estado constituida por un total de 136 alumnos y alumnas, pertenecientes al IES Albero de Alcalá de Guadaira en Sevilla. Del número total de participantes, un 53,68% son chicas mientras que un 45,59% son chicos, el 0,74% de la muestra tomada no ha especificado su sexo en el cuestionario. La edad media de los participantes es de 13 años, con una edad mínima de 12 años y una máxima de 17 años.

En la siguiente figura vemos reflejados los datos que he mencionado:

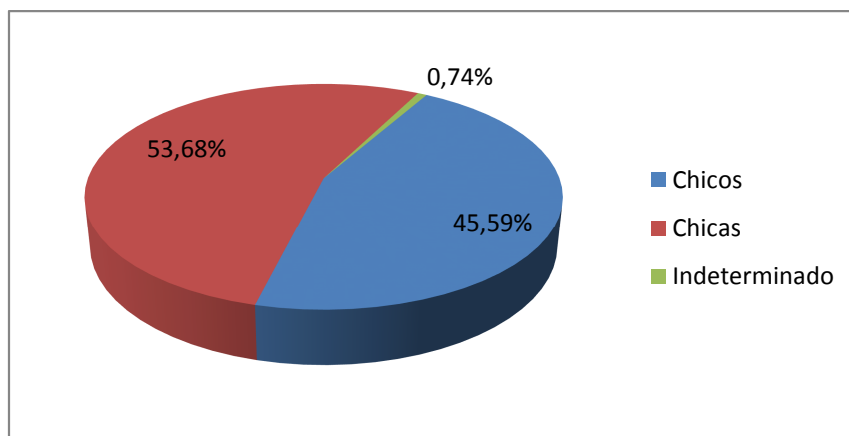


Figura 1: Distribución del alumnado en función del sexo

El porcentaje de individuos estudiados en función del curso escolar que está siendo objeto de este estudio, se distribuye según se muestra en la siguiente figura:

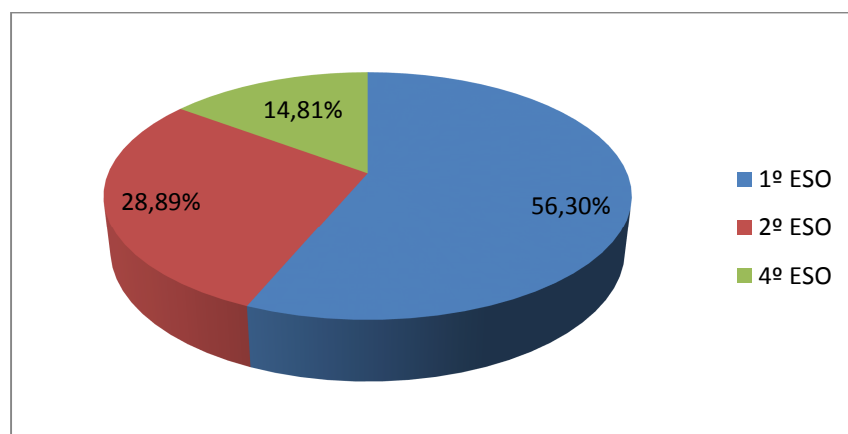


Figura 2: Distribución del alumnado en función del curso

Dentro de cada uno de los cursos, la distribución de adolescentes según su sexo es la que se muestra en las figuras insertadas a continuación:

Sexo	Curso			Total alumnos
	1º ESO	2º ESO	4º ESO	
Chicos	36	20	6	62
Chicas	39	19	15	73
Indeterminado	1			1
				136

Tabla 3: Distribución de los adolescentes según sexo y curso

Con lo que se puede deducir que el número de chicos y chicas es muy igualado dentro del estudio.

Por otro lado los datos recabados permiten realizar un análisis de las tipologías familiares, en lo referente al número de hermanos que la componen, así como a la estructura de la misma. Es la que se muestra en la siguiente figura:

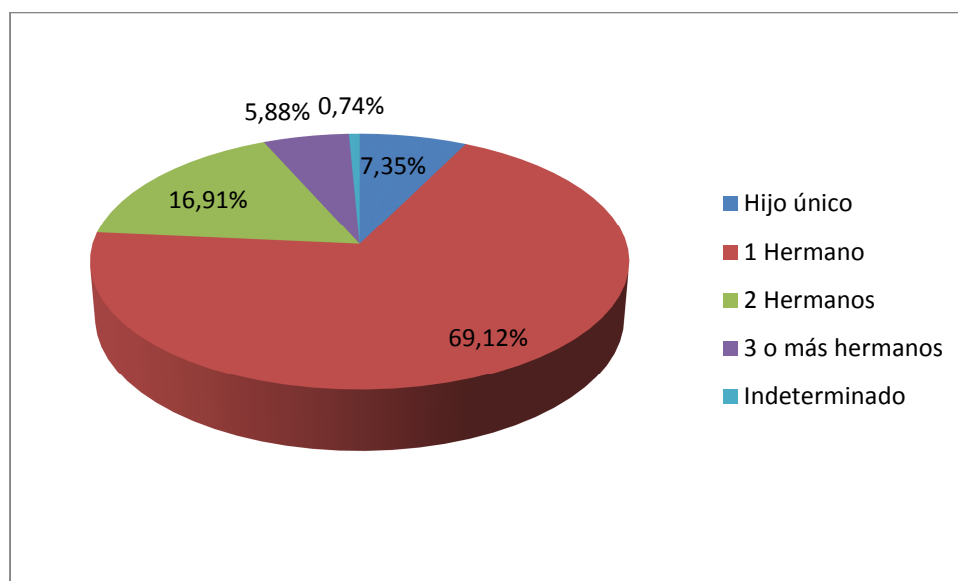


Figura 3: Distribución de la tipología familiar en función del número de hermanos que la componen

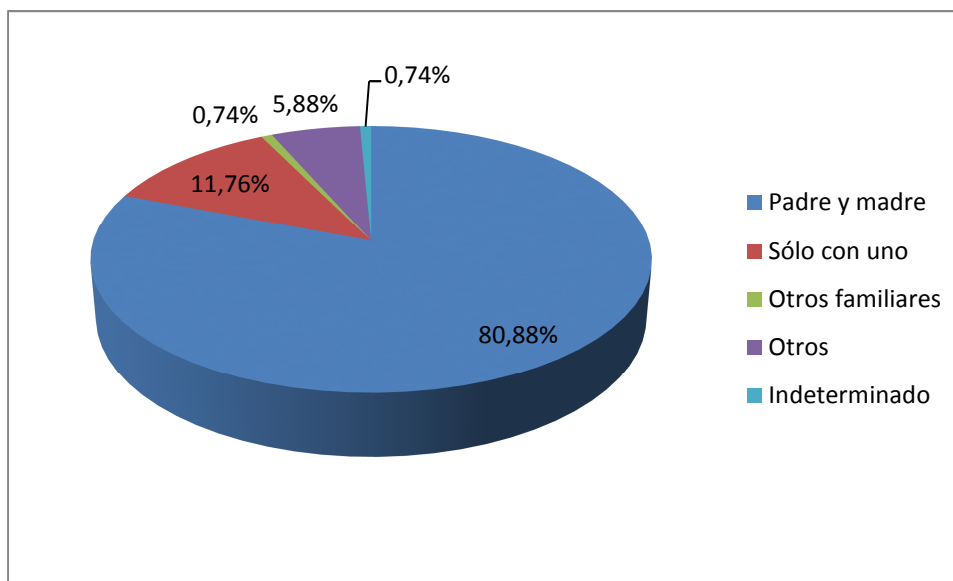


Figura 4: Distribución de la tipología familiar en función de la estructura familiar

Como se puede apreciar por las figuras 3 y 4, el 69,12% de las familias están compuestas por dos hermanos y la estructura familiar predominante con un 80,88% es la familia clásica, en la que los hijos e hijas conviven con el padre y madre biológicos.

Es interesante resaltar que la opción de respuesta libre “Otros” que tiene un 5,88% de selección (son 8 respuestas asignadas) y entre las respuestas dadas, tres de ellas indican “Padre, madre y hermana o hermano”. A través de esta respuesta se deduce que la pregunta no ha sido entendida por el individuo que ha realizado el cuestionario, dado que esta es una estructura que corresponde y está asignada con la primera respuesta de la pregunta.

Dos de las respuestas asignadas mencionan a abuelos y finalmente otras dos hacen referencia a un solo progenitor o uno de ellos y la actual pareja que mantiene.

4.5.3 Temporalización

A continuación se presenta el cronograma que ha seguido la investigación, en el cual se puede observar el comienzo y el final de cada una de las fases en las que se ha dividido este estudio:

FASES	ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN
1. Planificación de la investigación	<p>Análisis del contexto y origen de la problemática que se pretende estudiar.</p> <p>Búsqueda y análisis de la teoría en la literatura científica existente sobre el tema propuesto.</p> <p>Elaboración de las líneas prioritarias del proyecto de investigación.</p> <p>Establecimiento de la metodología que seguirá la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición del problema de investigación. - Establecimiento de los objetivos e hipótesis de trabajo. - Identificación y denominación de las variables. - Selección del diseño de investigación. - Descripción de la muestra. <p>Selección de los instrumentos de recogida de datos.</p>	4 semanas
2. Acceso al centro escolar	Presentación del proyecto al claustro y consejo escolar	1 semana
3. Solitud de permisos	<p>Envío de solicitud de permisos a padres y madres de los escolares involucrados en el estudio.</p> <p>Espera de los resultados.</p>	3 semanas
4. Proceso de observación	<p>Recogida de datos.</p> <p>Categorización.</p> <p>Análisis e interpretación de los datos.</p>	3 semanas
5. Elaboración del informe	Redacción del presente estudio	4 semanas
6. Presentación del resultado	Diseño de presentación y exposición del trabajo realizado	2 semanas

Tabla 4: Temporalización

4.5.4 Personal implicado y recursos necesarios

A la hora de la elaboración de este estudio, una de las cuestiones principales que surge es el tipo de material a utilizar para recabar los datos requeridos. Durante la revisión bibliográfica realizada, se mantuvo una reunión con un experto investigador que había validado los cuestionarios que se han utilizado en este trabajo y que ofreció que se pudieran seguir utilizando.

Por otro lado en el colegio, a través de parte del personal que trabaja en el centro, se consiguió entablar contacto con el director al que se le presentó el

proyecto, y fue éste el que dio acceso al centro y a los tutores de los cursos donde finalmente hubo posibilidad de realizar los cuestionarios necesarios para la elaboración de este informe.

4.6 Instrumento de recogida de datos

Los cuestionarios que se utilizaron para la realización de este estudio fueron test confeccionados por expertos, validados por la comunidad científica y usados en multitud de artículos con anterioridad.

En el caso de la determinación de la percepción que los adolescentes hacen sobre el estilo educativo parental, se utilizó el cuestionario realizado por Fuentes et al. (1999) que ha sido utilizado o citado en diversos estudios, entre los cuales se resaltan las últimas citaciones que tiene:

García-Linares, M. C. y Carpio, M. V. (2015). Las prácticas educativas paternas y la agresividad premeditada e impulsiva de los hijos adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(1), 161-179.

Contreras, L. y Cano, C. (2014). Family profile of Young offenders who abuse their parents: A comparison with general offenders and non-offenders. *Journal of Family Violence*, 29(8), 901-910.

García-Linares, M. C, De la Torre, M. J., Carpio, M. V., Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiano en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 307-325.

Por otro lado en el caso de la evaluación del acoso escolar se ha utilizado el cuestionario elaborado por Ortega et al. (1995), que ha sido utilizado o citado en diversos estudios, se hace referencia a las últimas citaciones que tiene:

Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.

Valadez, I. A., González, N., Orozco, J. y Montes, R. (2011). Atribuciones causales del maltrato entre iguales. La perspectiva de los alumnos y del personal de las escuelas de enseñanza media básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1111-1136.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 39-50.

4.7 Tratamiento de datos

Para realizar el análisis estadístico de los datos recabados mediante los cuestionarios realizados en el centro, se utilizó el software informático IBM SPSS, en su versión 22.

Este software tiene la capacidad de trabajar con grandes bases de datos y es muy usado en las ciencias sociales, incluyendo la educación, permitiendo descubrir relaciones de dependencia e interdependencia.

4.7.1 Prueba de Kolmogórov-Smirnov

Esta prueba estadística nos aclara la naturaleza paramétrica o no paramétrica de los datos recabados en los cuestionarios. Comprueba si la muestra se ajusta o proviene de una población con una determinada distribución de probabilidad.

Compara las frecuencias relativas acumuladas de las dos distribuciones, observada y teórica.

4.7.2 Correlaciones bivariadas

Las correlaciones bivariadas pretenden demostrar si existe algún tipo de relación significativa entre las variables que se están estudiando. Además de esto, es posible conocer la fuerza de la relación así como la dirección en la que se produce.

Para ello se analizan los coeficientes de correlación de Pearson, rho de Spearman y la tau-b de Kendall. En concreto, el coeficiente de correlación de Pearson lo utilizamos en caso de relaciones lineales o paramétricas mientras que la rho de Spearman se usaría en caso de relaciones no lineales o no paramétricas.

4.7.3 Regresión lineal múltiple

Este cálculo nos permite establecer la relación entre una variable dependiente y varias variables independientes, y su significancia nos da una idea de si la relación que se establece entre las variables es causal o casual.

Este procedimiento se aproxima con mayor fidelidad a situaciones de análisis real, ya que los datos que se manejan son complejos y deben ser

explicados en la medida de lo posible por una serie de variables, que directa o indirectamente influyen sobre su concreción.

4.7.4 Prueba U de Mann Whitney

Este cálculo estadístico es el equivalente a la T de Student pero se utiliza en caso de que tengamos una serie de variables no paramétricas.

Es una prueba no paramétrica de comparación de muestras independientes, en la cual no se necesita una distribución específica y la utilizamos para comparar las medianas de las muestras y determinar que la diferencia no se daba al azar, o lo que es lo mismo la diferencia es estadísticamente significativa.

4.7.5 Prueba de Kruskal-Wallis

De nuevo esta prueba se utiliza en el ámbito de la estadística cuando se trabaja con datos no paramétricos. Es considerada una ampliación de la prueba U de Mann Whitney, ampliándola a tres o más grupos.

En este caso es equivalente a la prueba ANOVA con la diferencia que los datos se reemplazan por categorías, permite decidir si puede aceptarse la hipótesis de que “r” muestras independientes proceden de la misma población o poblaciones idénticas con la misma mediana.

4.7.6 Prueba de ji-cuadrado de Pearson

Esta prueba se utiliza cuando las observaciones de una investigación corresponden a muestras independientes y dentro de las mediciones encontramos la escala nominal. Se emplea en el análisis de dos o más grupos y de dos o más variables.

5 Resultados y discusión

Para realizar el análisis de resultados, primero se debe distinguir si los datos que se han recogido son de carácter paramétrico o no paramétrico, para lo que se utiliza la prueba K-S o de Kolmogórov-Smirnov, arrojando un resultado que indica que los datos tienen carácter no paramétrico.

Los resultados obtenidos a raíz del análisis estadístico al que se ha sometido a los datos recogidos a partir de los cuestionarios realizados se explica a continuación.

5.1 La percepción del estilo educativo parental autoritario en base al sexo

Se pretendía demostrar que existe una relación entre el sexo y el nivel de autoritarismo que los adolescentes percibían en el estilo educativo de sus progenitores, para ello se analizan las variables, sexo, afecto, crítica y autoritario.

En primer lugar se intenta demostrar esta relación mediante una correlación bivariada, en la que se obtienen los siguientes resultados:

			a. Sexo	Afecto	Crítica	Autoritario
Rho de Spearman	a. Sexo	Coefficiente de correlación	1,000	,239**	-,245**	-,256**
		Sig. (bilateral)	.	,007	,006	,005
		N	135	127	124	119
	Afecto	Coefficiente de correlación	,239**	1,000	-,291**	-,264**
		Sig. (bilateral)	,007	.	,001	,005
		N	127	127	118	112
	Crítica	Coefficiente de correlación	-,245**	-,291**	1,000	,447**
		Sig. (bilateral)	,006	,001	.	,000
		N	124	118	124	110
	Autoritario	Coefficiente de correlación	-,256**	-,264**	,447**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	,005	,000	.
		N	119	112	110	119

Tabla 5: Análisis de correlación bivariada sexo-afecto-crítica-autoritario

A partir de estos resultados se observa que existe una correlación significativa entre el sexo y el resto de las variables, al obtener un valor de

significación menor de 0,05, ya que el valor más alto que se ha obtenido es de 0,007.

Al analizar el coeficiente de correlación, rho de Spearman, vemos que en caso de sexo y afecto es de 0,239, con lo que es una relación débil, sin embargo, al ser positivo, indica que las chicas perciben más afecto que las chicas de sus padres.

Por otro lado atendiendo a la relación sexo-crítica, de nuevo el coeficiente de correlación de Pearson arroja un valor de -0,245. De nuevo es una relación débil, pero sin embargo en este caso, su signo nos indica que son los chicos los que perciben una mayor crítica por parte de sus padres.

Veamos ahora la última relación sexo y autoritarismo, en este caso obtenemos un valor del coeficiente de correlación de Pearson de -0,256 y de nuevo la correlación es débil y su signo muestra que son los chicos los que perciben de una forma más autoritaria a sus progenitores, al contrario de lo que indicaba la hipótesis.

Se calculó a continuación una regresión lineal múltiple para analizar la casualidad o causalidad de las relaciones, los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	1,697	,480		3,537	,001
Afecto	,015	,007	,220	2,233	,028
Crítica	-,019	,012	-,167	-1,610	,110
Autoritario	-,006	,006	-,101	-,977	,331

Tabla 6: Análisis de regresión lineal múltiple sexo-afecto-crítica-autoritario

Por los resultados de los coeficientes, se indica que no existe una relación significativa entre el sexo y la crítica y el autoritarismo, por lo tanto no se puede indicar que la relación entre estas variables sea causal.

Lo aquí expuesto está parcialmente de acuerdo con las teorías de Oliva et al. (2008), en las que exponen que las chicas perciben un mayor afecto en el estilo educativo parental de ambos progenitores, tanto madre como padre, que el que perciben los chicos. También está en concordancia con los estudios que indican que las chicas presentan un mayor nivel de comunicación con sus progenitores (Parra y Oliva, 2002) y un menor nivel de discusiones familiares (Oliva y Parra, 2004).

5.2 Los roles de acosador y víctima frente a la sociabilidad de los adolescentes

Se pretendía demostrar que el nivel de sociabilidad del alumno reducía su nivel de participación en episodios de acoso escolar, para ello se estudiaban las variables independiente sociabilidad, frente a las variables dependientes intimidado e intimidador.

Se intenta probar la relación entre estas variables mediante un análisis de la correlación bivariada:

			52. ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?	56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?	70. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?
Rho de Spearman	52. ¿Cuántos buenos amigos (amigos y amigas de verdad) tienes en tu instituto?	Coefficiente de correlación	1,000	-,178*	,046
		Sig. (bilateral)	.	,038	,601
		N	136	135	132
	56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?	Coefficiente de correlación	-,178*	1,000	,091
		Sig. (bilateral)	,038	.	,300
		N	135	135	132
	70. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?	Coefficiente de correlación	,046	,091	1,000
		Sig. (bilateral)	,601	,300	.
		N	132	132	132

Tabla 7: Análisis de correlación bivariada sociabilidad-intimidado-intimidador

A la luz de estos resultados se observa que existe una correlación significativa entre la sociabilidad y la posibilidad de ser intimidado, al obtener un valor de significación menor de 0,05, ya que el valor que se ha obtenido es de 0,038.

Al analizar el coeficiente de correlación, rho de Spearman, vemos que en caso de sociabilidad y la posibilidad de ser intimidado es de -0,178, con lo que es una relación débil, sin embargo, al ser negativo indica que mientras más sociable es la persona menos posibilidad de ser intimidado tiene. No podemos decir lo mismo en el caso de estar involucrado en fenómenos de acoso.

Para analizar la causalidad de la relación entre las variables, se realiza un análisis de la regresión lineal múltiple de la relación entre ellas, obteniendo los siguientes resultados:

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	3,657	,222		16,485	,000
56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?	-,407	,126	-,275	-3,239	,002
70. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?	,203	,130	,132	1,558	,122

Tabla 8: Análisis de regresión lineal múltiple sociabilidad-intimidado-intimidador

El coeficiente de significación obtenido entre la sociabilidad y ser intimidado es menor de 0,05, concretamente 0,002, con lo que se puede afirmar que existe una relación causa efecto entre estas dos variables.

Con respecto a la hipótesis que se barajaba, se confirma parcialmente, los adolescentes más sociables son menos acosados, sin embargo la sociabilidad no conciencia a los adolescentes en contra de participar en acoso.

Los resultados obtenidos están en concordancia con gran número de estudios (Del Barrio et al., 2008; Cerezo y Ato, 2010; Cerezo, 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Cerezo, 2014) en los que se muestra que las víctimas son rechazadas e ignoradas, por lo que se colocan en un escalón inferior en lo que respecta a las relaciones sociales.

También coincide con los estudios (Pérez y Gázquez, 2010; Cerezo et al., 2015) que muestran que los agresores tienen mayor popularidad que las víctimas y en algunos casos estos niveles son altos, lo que está corroborado en este estudio indicando que los adolescentes con mayores y mejores

relaciones sociales pueden verse envueltos en situaciones de acoso escolar en el rol de agresor.

5.3 Tipo de acoso escolar utilizado en función del género

En este caso se pretende demostrar que las chicas practican un acoso indirecto frente a los chicos, los cuales, en situaciones de acoso escolar utilizan la violencia física mayoritariamente. En el estudio se utiliza la variable independiente sexo frente a las variables dependientes acoso indirecto y violencia física.

Se realiza un análisis estadístico de correlación bivariada:

			a. Sexo	68_3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar...)	68_6 Rechazo, aislamiento, no juntarse
Rho de Spearman	a. Sexo	Coefficiente de correlación	1,000	,121	-,325**
		Sig. (bilateral)	.	,170	,000
		N	135	131	131
	68_3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar...)	Coefficiente de correlación	,121	1,000	-,068
		Sig. (bilateral)	,170	.	,442
		N	131	132	132
	68_6 Rechazo, aislamiento, no juntarse	Coefficiente de correlación	-,325**	-,068	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,442	.
		N	131	132	132

Tabla 9: Análisis de correlación bivariada sexo-acoso indirecto-violencia física

Como vemos en la tabla anterior, se observa que existe una correlación significativa entre el sexo y el acoso indirecto en situación de acoso, al obtener un valor de significación menor de 0,05, ya que el valor que se ha obtenido es de 0,000. Sin embargo, no existe correlación entre el sexo y la violencia física, con lo que independientemente de si es chico o chica, pueden o no hacer uso de este tipo de violencia.

Al analizar el coeficiente de correlación, rho de Spearman, vemos que en caso de sexo y acoso indirecto es de -0,325, con lo que es una relación más o menos débil, sin embargo, al ser negativo indica que las chicas optan más por este tipo de violencia.

Al poseer todas las variables un carácter cualitativo dicotómico, para analizar la causalidad de la relación entre las variables, usamos la prueba de U de Mann-Whitney, obteniendo el siguiente resultado:

	a. Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
68_3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar...)	Hombre	59	61,86	3649,50
	Mujer	72	69,40	4996,50
	Total	131		
68_6 Rechazo, aislamiento, no juntarse	Hombre	59	77,29	4560,00
	Mujer	72	56,75	4086,00
	Total	131		

Tabla 10: Análisis de rangos U de Mann Whitney sexo-acoso indirecto-violencia física

	68_3 Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar...)	68_6 Rechazo, aislamiento, no juntarse
U de Mann-Whitney	1879,500	1458,000
W de Wilcoxon	3649,500	4086,000
Z	-1,375	-3,708
Sig. asintótica (bilateral)	,169	,000

Tabla 11: Análisis prueba U de Mann Whitney sexo-acoso indirecto-violencia física

Al comprobar el valor de la significancia asintótica bilateral en el caso del acoso indirecto, vemos que es menor que 0,05, con lo que la relación establecida con el sexo es significativa.

Por el contrario en el caso de la violencia física vemos que no ocurre así, pero en la prueba anterior ya se había comprobado que no correlacionaba con la variable sexo.

En relación con la hipótesis propuesta, observamos que se cumple parcialmente, las chicas optan más por el acoso indirecto. Sin embargo, con respecto a la violencia física, no hay relación con el sexo y ambos géneros pueden o no usarla.

El resultado está en contra de lo defendido en estudios (Sánchez y Ortega, 2010; Díaz-Aguado et al., 2013; Gómez et al., 2014) que sitúan a las

chicas en contra de la violencia escolar y, en el caso de que se vean involucradas lo hacen como espectadoras. Apoya la teoría de Del Barrio et al. (2008) en la que indica que de participar como agresoras lo hacen usando un acoso indirecto.

A su vez, el estudio también coincide con el de Del Rey y Ortega (2008), en el muestra a las chicas involucradas en todo tipo de violencia escolar, al igual que los chicos, dado que el estudio sobre la violencia física que se hace, no es capaz de discernir entre el género que lo utiliza, pudiendo ser usado tanto por chicos como chicas.

5.4 Comunicación en referencia al afecto

Recordemos que la hipótesis que se trata en este apartado es la que indica que los adolescentes que perciben el estilo educativo de sus progenitores abundante en afecto, se comunican con ellos ante una situación adversa, mientras que en caso de que no se perciba un alto afecto en el estilo educativo parental, las chicas se comunican con los iguales mientras que los chicos no acuden a nadie.

Las variables implicadas en este caso son sexo, afecto, comunicación parental, comunicación iguales o no comunica. Primero se utiliza un análisis de correlación bivariada.

			a. Sexo	64_2 No hablo con nadie	64_4 Con mi familia	64_5 Con compañeros	Afecto
Rho de Spearman	a. Sexo	Coefficiente de correlación	1,000	,126	-,105	-,055	,239**
		Sig. (bilateral)	.	,151	,231	,534	,007
		N	135	131	131	131	127
	64_2 No hablo con nadie	Coefficiente de correlación	,126	1,000	-,161	-,117	,301**
		Sig. (bilateral)	,151	.	,064	,183	,001
		N	131	132	132	132	125
	64_4 Con mi familia	Coefficiente de correlación	-,105	-,161	1,000	,414**	-,216*
		Sig. (bilateral)	,231	,064	.	,000	,015
		N	131	132	132	132	125
	64_5 Con compañeros	Coefficiente de correlación	-,055	-,117	,414**	1,000	-,014
		Sig. (bilateral)	,534	,183	,000	.	,877
		N	131	132	132	132	125
	Afecto	Coefficiente de correlación	,239**	,301**	-,216*	-,014	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	,001	,015	,877	.
		N	127	125	125	125	127

Tabla 12: Análisis mediante correlación bivariada sexo-afecto-comunicación parental-comunicación iguales-no comunica

La única relación que muestra la tabla es entre las variables sexo y afecto, como habíamos visto en la primera hipótesis.

Sin embargo, se aprecia una relación significativa (0,001) entre la acción de comunicar por parte del adolescente y el afecto del estilo educativo parental, a unos niveles altos de afecto, se aprecia que el adolescente realiza la comunicación más fácilmente, aunque no se puede apreciar con quién, véase el valor de 0,301 del coeficiente rho de Spearman, aun siendo una relación no muy fuerte.

Además la relación es causal, como demuestra la siguiente regresión lineal múltiple:

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	22,155	6,283		3,526	,001
64_2 No hablo con nadie	10,269	2,573	,334	3,991	,000
64_4 Con mi familia	-3,766	1,433	-,241	-2,627	,010
64_5 Con compañeros	2,625	1,725	,139	1,521	,131

Tabla 13: Análisis mediante regresión lineal múltiple afecto-comunicación parental-comunicación iguales-no comunica

Se puede comprobar que la significación es menor que 0,05 (0,000).

También se puede apreciar que si los adolescentes se comunican con éxito con las familias también lo hacen con los compañeros. Las variables correlacionan (0,000 de significancia bilateral) y además lo hacen con un coeficiente rho de Spearman de 0,414, lo que indica una relación de fuerza media.

Pero comprobamos que esta relación no sea casual:

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
1 (Constante)	1,262	,361		3,493	,001
64_2 No hablo con nadie	-,218	,152	-,115	-1,434	,154
64_5 Con compañeros	,478	,096	,400	4,999	,000

Tabla 14: Análisis mediante regresión lineal múltiple comunicación parental-comunicación iguales-no comunica

Y en efecto así es, es una relación causal, con un coeficiente de significancia de 0,000.

Por lo tanto no podemos justificar la hipótesis expuesta, sin embargo es muy interesante el resultado arrojado que indica que un alto afecto mejora la comunicación de los adolescentes y lo hacen tanto con las familias como con los iguales.

El resultado obtenido concuerda con diversos estudios (Parra y Oliva, 2002; Oliva et al., 2002) que apoyan la teoría de la cercanía en las dimensiones del afecto y la comunicación y que muestran que existe una bidireccionalidad entre la el afecto y la comunicación, realizándose en el mismo sentido, a mayor afecto, mayor comunicación y a mayor comunicación mayor afecto.

5.5 Rechazo al acoso escolar en base al afecto

Esta hipótesis se basa en las variables, de afecto, rechazo a la violencia y la solución frente al acoso, siendo la variable dependiente el afecto.

En busca de una relación entre ellas se plantea una correlación bivariada que muestra los siguientes resultados:

			Afecto	71. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?	75. ¿Crees que habría que solucionar este problema?
Rho de Spearman	Afecto	Coefficiente de correlación	1,000	,055	-,020
		Sig. (bilateral)	.	,551	,827
		N	127	119	119
	71. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?	Coefficiente de correlación	,055	1,000	,228*
		Sig. (bilateral)	,551	.	,010
		N	119	127	125
	75. ¿Crees que habría que solucionar este problema?	Coefficiente de correlación	-,020	,228*	1,000
		Sig. (bilateral)	,827	,010	.
		N	119	125	127

Tabla 15: Análisis mediante correlación bivariada afecto-rechazo-solución

Se puede observar que no existe una correlación entre la opinión acerca del acoso escolar y el afecto y comunicación percibidos por los adolescentes en el estilo educativo de los progenitores, ya que la significancia da un valor de mayor que 0,05.

Por tanto se rechaza la hipótesis propuesta. Los resultados arrojados concuerdan en parte con el estudio de Del Barrio et al. (2008), en el que se alerta de la pasividad del alumnado frente a fenómenos de acoso escolar. Sin embargo, los resultados obtenidos no pueden apoyar o rechazar la teoría al no encontrar una relación entre las variables.

5.6 Acoso escolar frente a afecto y control característicos del estilo educativo parental democrático

Recordemos que esta hipótesis planteaba que los adolescentes que percibían los estilos educativos parentales con un abundante afecto y control, reducían su participación en el acoso escolar.

Para ello hemos utilizado las variables, afecto y democrático como variables independientes y las vamos a relacionar con las variables intimidador e intimidado como variables dependientes.

Se realiza un cálculo de ji-cuadrado de Pearson:

		56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?			Total
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	
Afecto	18,00	1	0	0	1
	22,00	1	0	0	1
	23,00	1	0	0	1
	24,00	0	1	0	1
	25,00	1	0	0	1
	26,00	1	0	0	1
	28,00	1	1	0	2
	29,00	2	1	0	3
	30,00	0	1	0	1
	31,00	2	1	0	3
	32,00	2	1	0	3
	33,00	4	2	0	6
	34,00	2	1	0	3
	35,00	1	0	0	1
	36,00	3	3	0	6
	37,00	5	3	0	8
	38,00	3	1	0	4
	39,00	1	1	0	2
	40,00	5	1	0	6
	41,00	7	0	0	7
	42,00	4	1	0	5
	43,00	4	2	0	6
	44,00	7	3	0	10
	45,00	6	2	0	8
	46,00	10	2	0	12
	47,00	4	0	0	4
	48,00	5	3	0	8
	49,00	5	1	1	7
	50,00	5	1	0	6
Total		93	33	1	127

Tabla 16: Tabulación cruzada afecto-intimidado

La variable afecto tiene un rango de valores de 10-50 y como se puede observar en la distribución obtenida en la tabla, los en cuanto más puntúan los adolescentes en el afecto que perciben en el estilo educativo de sus padres, mayor es la no participación en el fenómeno del acoso escolar en este caso como víctima.

Veamos lo que ocurre en relación con la posibilidad de que el adolescente sea un acosador:

		56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?			Total
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	
Democrático	14,00	0	1	0	1
	17,00	0	0	1	1
	18,00	1	0	0	1
	19,00	1	0	0	1
	20,00	1	1	0	2
	23,00	1	1	0	2
	25,00	1	2	0	3
	26,00	1	0	0	1
	28,00	2	1	0	3
	29,00	1	0	0	1
	30,00	2	0	0	2
	31,00	2	0	0	2
	32,00	6	1	0	7
	33,00	1	1	0	2
	34,00	6	0	0	6
	35,00	4	6	0	10
	36,00	4	0	0	4
	37,00	4	0	0	4
	38,00	1	0	0	1
	39,00	2	5	1	8
	40,00	2	0	0	2
	41,00	4	4	0	8
	42,00	3	0	0	3
	43,00	1	2	0	3
	44,00	5	0	0	5
	45,00	11	2	0	13
	46,00	4	0	0	4
	47,00	7	1	0	8
	48,00	3	2	0	5
	49,00	0	1	0	1
	50,00	3	0	0	3
Total		84	31	2	117

Tabla 17: Tabulación cruzada democrático-intimidado

La variable democrático al igual que la variable afecto tiene un rango de valores que va desde 10 hasta 50. Si observamos la tabla se puede apreciar que a medida que nos acercamos a una puntuación de estilo educativo parental más caracterizada por un control democrático, obtenemos los mayores casos de no participación en situaciones de acoso como víctima.

En referencia al rol de acosador y su relación con un estilo educativo parental en el que destaca el aporte de afecto encontramos los siguientes resultados:

		70. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?			Total
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	
Afecto	18,00	1	0	0	1
	22,00	1	0	0	1
	23,00	1	0	0	1
	24,00	1	0	0	1
	25,00	1	0	0	1
	26,00	1	0	0	1
	28,00	1	1	0	2
	29,00	2	1	0	3
	30,00	1	0	0	1
	31,00	2	1	0	3
	32,00	2	0	1	3
	33,00	4	2	0	6
	34,00	2	1	0	3
	36,00	4	1	1	6
	37,00	7	1	0	8
	38,00	2	2	0	4
	39,00	2	0	0	2
	40,00	6	0	0	6
	41,00	6	1	0	7
	42,00	4	1	0	5
	43,00	3	3	0	6
	44,00	6	2	1	9
	45,00	7	1	0	8
	46,00	9	3	0	12
	47,00	4	0	0	4
	48,00	8	0	0	8
	49,00	7	0	0	7
	50,00	6	0	0	6
Total		101	21	3	125

Tabla 18: Tabulación cruzada afecto-intimidador

De nuevo en este caso se puede apreciar que a una mayor puntuación en un estilo educativo parental caracterizado por un alto nivel de afecto, encontramos que se producen menos roles de acosador en los adolescentes.

Veamos que ocurrió en el caso de la un estilo educativo parental establecido en un control dentro de los rangos del estilo democrático:

		56. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado alguno de tus compañeros o compañeras?			Total
		Nunca	Pocas veces	Muchas veces	
Democrático	14,00	0	1	0	1
	17,00	0	0	1	1
	18,00	1	0	0	1
	19,00	1	0	0	1
	20,00	1	1	0	2
	23,00	1	1	0	2
	25,00	1	2	0	3
	26,00	1	0	0	1
	28,00	2	1	0	3
	29,00	1	0	0	1
	30,00	2	0	0	2
	31,00	2	0	0	2
	32,00	6	1	0	7
	33,00	1	1	0	2
	34,00	6	0	0	6
	35,00	4	6	0	10
	36,00	4	0	0	4
	37,00	4	0	0	4
	38,00	1	0	0	1
	39,00	2	5	1	8
	40,00	2	0	0	2
	41,00	4	4	0	8
	42,00	3	0	0	3
	43,00	1	2	0	3
	44,00	5	0	0	5
	45,00	11	2	0	13
	46,00	4	0	0	4
	47,00	7	1	0	8
	48,00	3	2	0	5
	49,00	0	1	0	1
	50,00	3	0	0	3
Total		84	31	2	117

Tabla 19: Tabulación cruzada democrático-intimidador

Se vuelve a apreciar que mientras los adolescentes perciben en mayor medida un nivel de control en sus progenitores localizado dentro de un estilo educativo democrático, puntúan en mayor medida en la no participación como agresores en situaciones de acoso escolar.

Por tanto y a la luz de estos resultados, se puede evidenciar que en efecto el estilo parental está relacionado con la implicación en fenómenos de acoso escolar y mientras más afecto perciben por parte de los progenitores y con un control enmarcado dentro de un estilo educativo democrático, provoca que se vean menos implicados en acoso escolar tanto en roles de víctimas como de acosadores.

El resultado obtenido no concuerda con estudios (Sánchez, 2009; Gómez et al., 2014) que asignan el estilo democrático parental con la posible adopción de un rol de víctima por parte del adolescente.

6 Conclusiones

El estudio realizado concuerda, a través de los análisis estadísticos realizados de distintas dimensiones de los estilos educativos parentales, con estudios (Ge et al., 1996; Estévez et al., 2005; Parra y Oliva, 2006; Oliva, 2006; Mestre et al., 2007; Aguilar-Cárceles, 2012 en los que se defendía la postura de la influencia familiar en la conducta y sociabilidad de los adolescentes así como en su desarrollo apropiado de la autoestima y el autoconcepto.

Sin embargo, esto no ha sido suficiente para cumplir con el primero de los objetivos trazados en este trabajo, quedó demostrado parcialmente, las chicas sí que tenían una percepción de mayor de afecto que los chicos, pero en cambio son los chicos los que manifiestan una mayor percepción de control que las chicas, lo que también está en desacuerdo con estudios que demuestran que son las chicas las que también perciben mayor control (Oliva et al., 2008).

Estos autores lo explicaban refiriéndose al contexto cultural y social español en el que las adolescentes están integradas en una situación de mayor protección por su género. El resultado obtenido en este estudio puede evidenciar un cambio en el contexto cultural, en el que la mujer empieza a cobrar una mayor libertad, por lo que es necesario continuar el estudio a partir de estos patrones.

Por otro lado se confirma que mantener unas buenas relaciones sociales es un factor protector frente a adoptar un rol de víctima, pero no protege de involucrarse en situaciones de acoso escolar, especialmente en el rol de acosador. Esto tiene que ver con la imagen social que tienen las víctimas, ocupando una posición baja dentro de la escala social, y quedando aisladas por el grupo de iguales, lo que también aparece en diversos estudios (Del Barrio et al., 2008; Cerezo y Ato, 2010; Cerezo, 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Cerezo, 2014). En contraposición a esto, la imagen de triunfo que a veces se asocia con los acosadores provoca que estos individuos sí han desarrollado su competencia social puedan adoptar el rol de acosadores y que también está confirmado por diversos estudios (Pérez y Gázquez, 2010; Cerezo et al., 2015).

Es también interesante el resultado arrojado respecto el tipo de violencia que se utiliza, pues se comprueba que las chicas utilizan en mayor media un acoso indirecto basado en la creación y distribución de rumores, pero sin embargo en contra de lo que indican ciertos trabajos (Sánchez y Ortega, 2010; Díaz-Aguado et al., 2013; Gómez et al., 2014), también pueden optar por un tipo de violencia más directa, aunque esto debe de seguir profundizándose en futuros estudios ya que no se ha podido confirmar.

De nuevo en este caso aparece el factor cultural y la posibilidad de que la mujer se esté igualando más en la sociedad e imitando conductas en principio de más marcado carácter masculino. Por otro lado si existen estudios que indican que en países más pobres, las chicas también participan en otro tipo de violencia, habría que profundizar en la posible relación de la inmigración desde este tipo de países y el reflejo que puede generar en nuestra sociedad a través de la influencia del grupo de iguales.

En lo referente a la percepción de un alto nivel de afecto por parte del estilo educativo parental, se esperaba mostrar que influía en la valoración del fenómeno del acoso escolar. Sin embargo, no se ha podido confirmar por lo que se necesitaría realizar nuevas investigaciones en mayor profundidad sobre esta relación.

Por otra parte si aparece apoyada la versión de que el estilo democrático parental que determinados autores citan como el más beneficioso para los adolescentes (Parra y Oliva, 2006), pero siempre con un nivel de control por parte de los progenitores suficiente como para que no llegue a los niveles que se pueden enmarcar dentro del estilo autoritario, protege a los adolescentes frente a verse involucrados en situaciones de acoso escolar, tanto en los roles de víctima como de agresor.

6.1 Futuras líneas de investigación

Si bien cuando se realiza el cuestionario sobre los estilos educativos parentales no se consigue obtener un estilo educativo puro, los futuros estudios deberían realizar un estudio pormenorizado que relacione las dimensiones que afectan a los estilos educativos parentales y la relación que tengan con el acoso escolar, para llegar a un nivel mayor de detalle de la posible relación que puedan mantener.

Un estudio basado en el control y el afecto no puede llegar a un nivel de detalle de las diferencias que podrían aparecer entre los estilos educativos si se utilizaran otros modelos.

De igual modo al ser un fenómeno de gran complejidad, se necesitaría realizar un estudio que tuviera en cuenta los contextos sociales familiar y escolar dada la influencia que también pueden presentar en el fenómeno e intentar relacionarlo con el estilo educativo parental.

Se aprecia, por otro lado, la necesidad de realizar un estudio que tenga en cuenta la evolución del fenómeno del acoso escolar a través de los diferentes periodos educativos

6.2 Limitaciones de la investigación

6.2.1 Limitación en el consenso sobre el concepto de acoso escolar

Es necesario llegar a un consenso entre la mayoría de los investigadores, para así obtener unos cuestionarios unificados y estandarizados que recojan la definición del acoso escolar y sus características de frecuencia y duración en el tiempo, para que cuando los escolares respondan sobre estos cuestionarios no presenten dudas sobre lo que es acoso y lo que no lo es.

Si bien aunque los últimos estudios indican que la comunidad científica esté llegando a un amplio consenso sobre la definición de acoso escolar (Cerezo et al., 2015), existen quienes consideran que aún se debe estandarizar aún más la definición de este fenómeno (Benítez y Justicia, 2006). Esta situación provoca una ambigüedad sobre el concepto de acoso que hace que los adolescentes puedan tener un concepto distinto sobre el fenómeno y al trasladarlo a los cuestionarios que deben rellenar no refleje con fidelidad lo que el investigador pretende encontrar.

Sobre todo en lo que respecta al acoso indirecto (Olweus, 1993), que es mucho más difícil de detectar y calificar como tal, ya que hace referencia a los intentos de aislar a los individuos del grupo de iguales.

6.2.2 Limitaciones de un estudio transversal

No es posible establecer relaciones de causalidad entre las variables, el modelo propuesto sugiere que determinadas pautas de determinados estilos educativos parentales, influyen o inducen sobre los hijos o hijas la posibilidad de adquirir un rol de agresor, víctima, agresor victimizado o espectador. Sin embargo, al ser un estudio transversal, establece esta limitación y no es posible determinar si no es la previa opción del hijo o hija por uno de estos roles lo que hace que se deterioren las relaciones familiares, de forma que induzca en los padres un cambio en su forma de educar a su hijo, variando progresivamente su estilo educativo, por lo que se hace necesario la realización de un estudio longitudinal para comprobar la posible bi-direccionalidad de las variables.

6.2.3 Limitaciones en los cuestionarios utilizados

A la hora de resolver los cuestionarios que enmarcaban los estilos educativos parentales, que se han utilizado para la confección de este estudio, los individuos seleccionados como muestra encontraban dificultades en dar respuestas, debido a que sus progenitores presentaban estilos educativos

diferentes y el cuestionario utilizado evaluaba a los progenitores por igual, basándose en estudios que indican que existe una amplia coincidencia en los estilos educativos de ambos progenitores (77,8%) posiblemente debido a que ambos comparten los valores educativos o bien a que intentan mantener criterios lo más cercanos posibles para mantener la armonía y el bienestar del hogar familiar (Oliva et al., 2008).

Para poder llevar a cabo el estudio es necesario contestar una gran cantidad de preguntas, debido que se deben valorar diferentes dimensiones a la hora de establecer los estilos educativos parentales, así como por otro lado conocer el impacto del acoso escolar en la muestra de adolescentes que se está estudiando. Esto representa un problema debido a que, siendo las edades en las que mayoritariamente se ha hecho el estudio desde los 12 a los 17 años, el adolescente se cansa de la lectura abundante de un cuestionario de las características del que debe realizar, presentándose casos en los que se dejan sin responder las preguntas interiores y sólo se contestan las iniciales y finales, a modo de hacer creer que se ha contestado todo el test.

6.2.4 Limitaciones en la muestra recogida

El tamaño de la muestra es reducido para realizar un estudio tan ambicioso. En el caso de las solicitudes realizadas a colegios de carácter concertado, con el ánimo de poder contar con una muestra de adolescentes que estudian en este tipo de centros, en la búsqueda de la obtención de la mayor heterogeneidad disponible para el estudio, se encontró una gran dificultad en el acceso a los adolescentes, siendo imposible recoger muestras.

En ciertos casos debidos a la política interna del centro, razón transmitida a través de la dirección del mismo, se denegaba la posibilidad de recoger datos.

En otros casos, la burocracia instaurada para solicitar permisos para la recogida de datos, hacía que el proceso se dilatara de tal forma que era imposible llegar obtener un permiso favorable para entregar los test al alumnado.

La muestra estudiada se obtiene por completo dentro del contexto cultural y social de Alcalá de Guadaira, en la provincia de Sevilla, por lo tanto no se pueden exportar las conclusiones a otros contextos culturales tanto de España como de otros países, dado que como hemos visto en la revisión de la literatura, dependiendo del contexto cultural en el que se realice el estudio, los resultados pueden variar, dado que los estilos parentales varían dependiendo del tipo de cultura en que se esté valorando (Musitu y García, 2005; Martínez y

García, 2007), e incluso el tipo de violencia y abuso escolar, así como los implicados varía (Del Rey y Ortega, 2008).

Por otra parte, al ser el adolescente la única fuente de información utilizada, incluso del estilo parental, podría haber aumentado la magnitud de las correlaciones entre las variables estudiadas.

7 Referencias Bibliográficas

Aguilar-Cárceles, M. M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección. *Revista de Criminología*, 54(2), 27-46.

Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.

Andalucía pueblo a pueblo – Fichas municipales. (2015). Recuperado el 17 de junio de 2015, de

http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/htm/sm4_1004.htm.

Aslan, S. (2011). The analysis between school bullying, perceived parenting styles and self-esteem in adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1798-1800.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170

Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 156-165.

Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en bullying: Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46.

Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Cerezo, F., Sánchez, C., Ruíz, C. y Areense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155

Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 39-50.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y

características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. Doi:0.4438/1988-592X-RE-2011-362-164.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.

Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.

Fuentes, M. J., Motrico, M. y Bersabé, R. (1999). Escala de afecto (EA) y escala de normas y exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga.

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Revista de Información Psicológica*, 94, 14-15.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Ciberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-205. Doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239.

García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.

Gómez, O., Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2014). Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158. Doi: 10.1080/11356405.2014.908665.

Healy, K. L., Sanders, M. R. e Iyer, A. (2015). Parenting practices, children's peer relationships and being bullied at school. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 127-140. Doi: 10.1007/s10826-013-9820-4.

Lereya, S. T., Muthanna, S., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.

Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: a multilevel analysis. *Adolescence*, 43(170), 333-350.

- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Mestre, V. M., Tur, A. M., Samper, P., Nácher, M. J. y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Motrico, E., Fuentes, M. J., y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17(1), 1-13.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I., y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). Familia y adolescencia. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, J. F. (2005). Consequences of family socialization in the Spanish culture. *Psychology in Spain*, 9(1), 34-40.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, T. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 21(2), 225-242.
- Oliva, A. (2003). Adolescencia en España a principios del siglo XXI. *Cultura y Educación*, 15(4), 373-383.
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de psicología*, 37(3), 209-***.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 96-123). Madrid: Prentice-Hall. Pearson Education.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (p. 7-27). London: Routledge.

Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Universidad de Sevilla.

Parra, A. y Oliva, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Psicología*, 18(2), 215-231.

Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 29(4), 453-470.

Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.

Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

Pérez, P. M. (2012). La socialización en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24(3), 371-376.

Pérez, M. C., y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.

Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: Autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes de Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 191-210.

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.

Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno del bullying. In R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying, y violencia escolar* (pp. 55-80). Madrid: Alianza.

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

Torio, S., Peña, J. V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.